

**Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze
in den Polnisch-, Russisch-, und Tschechischkursen
des Sprachenzentrums der Humboldt-Universität zu Berlin**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education (M.Ed.)
im Fach Russisch

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät II
Institut für Slawistik

Eingereicht von:

Katharina Mechthild Rutzen

Wissenschaftliche Betreuung:

Dr. Heike Wapenhans

Prof. Dr. Anka Bergmann

Berlin, den 08.09.2016

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	3
2 Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit:	
Begriffsklärung und Zielstellungen	5
2.1 Mehrsprachigkeit.....	5
2.2 Sprach(en)bewusstheit.....	10
2.3 Slawische Sprachbewusstheit.....	16
2.4 Mögliche Kriterien zur Analyse und Entwicklung mehrsprachiger Aufgaben.....	18
3 Polnisch, Russisch und Tschechisch: Ausgewählte Ähnlichkeiten und Unterschiede.....	21
3.1 Wortschatz.....	23
3.2 Aussprache.....	24
3.3 Grammatik.....	26
3.4 Potential für mehrsprachige Aufgaben.....	29
4 Beschreibung und Analyse des mehrsprachigen Ansatzes im Sprachenzentrum.....	31
4.1 Analyse der Aufgaben.....	32
4.2 Analyse der Fragebögen.....	34
4.3 Ideen für die Weiterentwicklung.....	37
4.3.1 Aufgabenvorschläge für mehrsprachige Workshops.....	39
4.3.2 Aufgabenvorschläge für den regulären Sprachunterricht.....	43
4.3.2.1 Aufgaben für Anfänger_innen.....	43
4.3.2.2 Aufgaben für Fortgeschrittene.....	53
5 Fazit und Ausblick.....	55
Literaturverzeichnis.....	58
Tabellenverzeichnis.....	64
Danksagung.....	65
Anhang.....	66

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit bedeutet einen grundlegenden Perspektivenwechsel im Hinblick auf das Sprachenlernen. In den Ländern der Europäischen Union wird zunehmend diskutiert, die vorherrschende monolinguale Norm zugunsten einer multilingualen Norm aufzugeben und im Rahmen von Sprachunterricht mehrere Sprachen einzubeziehen. Die Perfektion in den Einzelsprachen kann aus dieser Perspektive nicht mehr Hauptziel des Sprachenlernens und der Sprachvermittlung sein. Die Erfahrung an Schulen und Universitäten zeigt jedoch, dass Lehrkräfte in unterschiedlichem Maße offen gegenüber sprachenübergreifenden didaktischen Ansätzen sind. Das Spektrum reicht „von völliger Ablehnung über gewisse Skepsis bis hin zu Aufgeschlossenheit und sehr großem Interesse“ (Mehlhorn & Wahlicht, 2011, S.64). Idealerweise müssten die Lehrkräfte selbst zu „experts on multilingualism“ (Jessner, 2008, S. 45) werden und vielfältige Sprachlernerfahrungen machen, die sie in den Unterricht einfließen lassen können.

Diese Arbeit beschäftigt sich vor allem mit den drei slawischen Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch. Trotz unserer direkten Nachbarschaft zu Polen und Tschechien und dem Sorbischen als Minderheitensprache in der Lausitz spielen slawische Sprachen in Deutschland eine untergeordnete Rolle. Russisch ist die einzige slawische Schulfremdsprache, die in allen Bundesländern unterrichtet wird¹. Auch an den Sprachenzentren der deutschen Universitäten ist wohl Russisch diejenige slawische Sprache, die am häufigsten angeboten wird. In die Überlegungen der Lerner_innen, ob sich der beträchtliche Aufwand zum Erlernen einer Sprache lohnt, fließen unter anderem Sprecher_innenzahlen und das wahrgenommene Prestige einer Sprache (Jessner, 2008, S. 28) sowie eine Kosten-Nutzen-Rechnung bezüglich des zu leistenden Aufwandes und der zu erwartenden „Erträge“ ein. Doch die Einstellung gegenüber Sprachen kann sich im Laufe des Lebens verändern, wie ich selbst feststellen konnte: Bei meinem ersten Kontakt mit der polnischen Sprache im Rahmen einer Studienreise meiner damaligen Schule war ich fest davon überzeugt, dass diese sehr kompliziert und für Deutschsprachige kaum erlernbar sei. Inzwischen hat sich meine Auffassung durch den „Umweg“ über das Russische aber grundlegend verändert.

Aufgrund dieser und anderer persönlicher Vorerfahrungen mit Brückensprachen konnte ich mich sofort für den Gedanken begeistern, mich im Rahmen meiner Masterarbeit mit

1 http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_03_07-Situation_Russischunterricht.pdf (Letzter Zugriff am 25.08.16)

„slawischer Mehrsprachigkeit“ zu beschäftigen. Die Idee zu dieser Masterarbeit ist in Zusammenarbeit mit der Abteilung Slawische Sprachen des Sprachenzentrums der Humboldt-Universität zu Berlin entstanden, wo die Lehre in den angebotenen slawischen Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch vernetzt werden soll. Es wurden bereits kurze Übungen zur slawischen Interkomprehension² in den Unterricht eingebunden sowie spezielle Veranstaltungen zur slawischen Mehrsprachigkeit durchgeführt. Die dahinterstehende Idee ist es, die Studierenden für Ähnlichkeiten zwischen den slawischen Sprachen zu sensibilisieren und aufzuzeigen, dass bei guten Kenntnissen in einer slawischen Sprache mit vergleichsweise wenig Aufwand rezeptive Kompetenzen in einer weiteren erworben werden können. Dabei spielen auch Überlegungen zum Erhalt und Ausbau des eigenen Angebots eine Rolle, denn für Tschechisch gibt es aktuell nur Kurse bis A2, für Polnisch nur bis B1. Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze werden in dieser Situation als eine mögliche Strategie gesehen. Diese Sichtweise findet sich auch in der Fachliteratur. Zybatow (2003, S.18) schreibt etwa: „The fact that people seem afraid of learning Slavic languages makes the approach of intercomprehension all the more important“.

Die bisherigen Angebote orientieren sich vor allem an den Aufgabenvorschlägen „Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen“ von Behr (Hrsg., 2005) sowie an den von Studierenden der Universität Leipzig unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Mehlhorn entwickelten Aufgaben für die Slawiniade, die 2014 das erste Mal in Dresden mit Schüler_innen, die eine slawische Sprache lernen, eingesetzt wurden (Mehlhorn, 2013). Anschließend an die ersten Workshops zur slawischen Mehrsprachigkeit am Sprachenzentrum der HU bestand der Wunsch, zum einen eine Rückmeldung von den Studierenden und zum anderen Ideen für Weiterführung und Ausbau des Angebots zu erhalten. Zu diesem Zweck wurde seitens der Abteilung slawische Sprachen eine schriftliche Befragung durchgeführt, die in dieser Arbeit ausgewertet wird und als Grundlage für Empfehlungen zur Weiterentwicklung dienen soll. Ich sehe die von mir angestellten Überlegungen und ausgearbeiteten Vorschläge als Denkanstöße an, die nach Möglichkeit weiterentwickelt und an die jeweiligen Lerngruppen angepasst werden sollten. In Bezug auf die hier behandelten Sprachen sind noch recht begrenzte Erfahrungen und kaum empirische Forschungsergebnisse vorhanden. Deshalb erfolgte die Entwicklung von Aufgaben für Studierende neben den aus der Literatur hergeleiteten Kriterien auch anhand eigener Sprachlernerfahrungen.

2 Meißner (2003, S.34) definiert den Begriff folgendermaßen: „The term 'inter-comprehension' means the capacity to understand a foreign language on the basis of the procedural and declarative knowledge of other languages“. Aufgaben zur Interkomprehension beziehen sich meist auf das Erschließen von Texten mit Hilfe von aus anderen Sprachen bekannten Transferbasen.

Die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit lieferte vor allem Literatur zur Sprachbewusstheit (Hawkins, 1984; Jessner, 2006; Kemp, 2008 u.v.a.), zur Tertiärsprachendidaktik (z. B. Jessner, 2008; Hufeisen, 1998b), zur Interkomprehension (z. B. Klein & Stegmann, 2000; Zybatow, 2003) sowie zu weiteren Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens (z. B. Mehlhorn, 2013; Behr, 2007). Zudem fließen Ergebnisse aus der Sprachwissenschaft, der Spracherwerbsforschung und der psycholinguistischen Forschung mit ein. All diese theoretischen Vorüberlegungen dienen dazu, die Vorteile und das Potential sprachenübergreifender Ansätze herauszuarbeiten, wobei mögliche Problemstellen nicht unerwähnt bleiben.

2 Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit:

Begriffsklärung und Zielstellungen

Die theoretischen Bezugspunkte dieser Arbeit sind die Themenfelder der Sprachbewusstheit bzw. „language awareness“ sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. das sprachenübergreifende Lehren und Lernen. In beiden Bereichen gibt es sehr unterschiedliche Ansätze, die teilweise in Konkurrenz zueinander stehen oder sich komplementär ergänzen (vgl. James & Garret, 1991). Die wissenschaftliche Diskussion um Fragen von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit ist so umfangreich wie kontrovers, dass sie im Folgenden nur verkürzt dargestellt werden kann. Ich werde vor allem diejenigen Teile des Diskurses darstellen, die für den von mir anvisierten Anwendungskontext relevant sind. Die Begründung dieser Ansätze erfolgt meist aus einer bildungspolitischen und lernpsychologischen Perspektive (Königs, 2010).

2.1 Mehrsprachigkeit

Während es sich bei der „Sprachbewusstheit“ eher um ein theoretisches Konstrukt handelt, welches im Anschluss an psycholinguistische Forschung entwickelt wurde, ist

„Mehrsprachigkeit“³ in erster Linie eine konkrete individuelle und gesellschaftliche Realität⁴, welche Auswirkungen auf das Unterrichten von Sprachen hat. In fast jedem Sprachunterricht, ob in der Schule, im Bereich der universitären Lehre oder der Erwachsenenbildung, sitzen mehrheitlich Lernende, die bereits vielfältige Sprachlernerfahrungen mitbringen. Das präskriptive bildungspolitische Ziel der Europäischen Union, dass alle Bürger_innen ihre Erstsprache und zwei weitere Sprachen (davon möglichst eine Nachbarsprache) beherrschen sollen, trifft auf eine bereits vorhandene migrationsbedingte plurilinguale und multikulturelle Realität. In den letzten Jahren wurde verstärkt darauf aufmerksam gemacht, dass starke gesellschaftliche Statusunterschiede zwischen den Sprachen bestehen, welche sich auch auf die individuelle Sprachkompetenz auswirken können (vgl. Belke, 2012 oder Jessner, 2008). Obwohl bspw. Türkisch in Deutschland eine der am weitesten verbreiteten Erstsprachen ist, wurde dies bisher nur selten als Ressource gesehen - weder auf der individuellen, noch auf der gesellschaftlichen Ebene. Ähnliches lässt sich über die mangelnde Wertschätzung des Polnischen und des Tschechischen sagen, die als direkte Nachbarsprachen in Deutschland eigentlich mehr Aufmerksamkeit verdient hätten, als sie aktuell erhalten.

Diese und weitere Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn man sich mit individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit beschäftigt. Dementsprechend definiert Weskamp (2007, S.16, in Anlehnung an Hamers & Blanc, 2000) individuelle Mehrsprachigkeit als „mehrdimensionales Konstrukt“, welches neben der Kompetenz in mehreren Sprachen auch Elemente wie „Wertschätzung von Sprachen“ und „kulturelle Anbindung“ umfasst.

Sprachenlernen ist vielfältig und erfolgt nicht unbedingt, wie früher angenommen, in einer klaren Reihenfolge von L1, L2, L3. Die Erstsprache (L1) muss nicht unbedingt die dominante Sprache darstellen. Sprachenlernen ist ein komplexer, dynamischer Prozess, der ein ganzes Leben lang Veränderungen unterliegt, je nachdem in welchem Maße und in welcher Form die einzelnen Sprachen in Gebrauch sind (Jessner, 2008). Im Rahmen der Europäischen Sprachenpolitik wurde versucht, den Fokus von einer angestrebten Perfektion in wenigen Sprachen auf eine kommunikative Kompetenz in mehreren Sprachen zu verschieben und eine Diversifizierung des institutionellen Sprachlernangebotes zu unterstützen. Vor allem im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2011, Kap.2) wird deutlich, wie die Ziele von Sprachunterricht sich durch die Einführung des Konzeptes der Mehrsprachigkeit verändern:

3 Behr (2007) unterscheidet zwischen einem personalen, linguistischem und gesellschaftspolitischem Verständnis von Mehrsprachigkeit. Außerdem kann der Begriff auf die Voraussetzungen der Lernenden selbst sowie auf didaktische Konzepte bezogen werden.

4 Ich unterscheide in dieser Arbeit nicht stringent zwischen den Begriffen Multilingualität (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit) und Plurilingualität (individuelle Mehrsprachigkeit), siehe De Florio-Hansen (2006).

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln.

Leider gibt es nach wie vor viele Menschen, die glauben, dass nur Personen mit einer besonderen Begabung mehrere Sprachen lernen können (vgl. Weskamp, 2007, S.15) und dass bestimmte Sprachen wie etwa Polnisch, Tschechisch oder Türkisch für Deutschsprachige kaum erlernbar seien. Da Einstellung, Motivation und Volition entscheidende Faktoren beim Sprachenlernen sind (ebd.), gibt es in Deutschland tatsächlich nur verhältnismäßig wenige Lernende, die sich mit den genannten Sprachen beschäftigen. Eines der Ziele von Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es, diese Vorbehalte abzubauen und die Neugier potentieller Lerner_innen für verschiedene Sprachen zu wecken.

Doch wie kam es von einer bloßen Konstatierung der sprachlichen Vielfalt in unserer Gesellschaft über die politische Forderung nach deren Erhalt und Ausbau überhaupt zur Entstehung einer speziellen didaktischen Richtung, der Mehrsprachigkeitsdidaktik, und warum brauchen wir eine solche? Es sind vor allem Ergebnisse aus der psycholinguistischen Forschung, die diese Entwicklung vorangetrieben haben: Jessner (2006) geht in ihrer Arbeit von Studien aus, die suggerieren, dass bilingual aufwachsende Kinder und Jugendliche bessere Fremdsprachenlerner_innen sind. Auch Wolff (1993) vertritt diese Annahme, obwohl einschränkend bemerkt werden muss, dass diese wohl nur unter bestimmten Voraussetzungen gilt⁵. Eines ist jedoch klar: Nachdem Bilingualität und individuelle Mehrsprachigkeit lange als Handicap angesehen wurden (ebd., S.37), herrscht inzwischen Einigkeit darüber, dass diese viele Vorteile mit sich bringen können. Das Hauptaugenmerk von Forscher_innen wie Bialystok (z. B. Bialystok et al., 2004) und anderen richtete sich bisher auf allgemeine kognitive Leistungen von bilingualen bzw. multilingualen im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Personen. Dabei wurden u.a. metakognitive Fähigkeiten erforscht und auch das Konstrukt der „metalinguistic awareness“ - eines der vielen Synonyme zum Begriff der Sprachbewusstheit, dem das Kapitel 2.2 gewidmet ist.

Des Weiteren wurde versucht, Ergebnisse aus der Bilingualismusforschung, deren Forschungsinteresse dem Erwerb zweier Sprachen im Kindesalter gilt, für den schulischen Fremdsprachenunterricht zu nutzen. Im Zuge dessen entstanden Ansätze zu einer „Didaktik

5 Dabei spielt z. B. der Status der gelernten Sprachen eine Rolle sowie die Frage, ob formaler Unterricht und eine Alphabetisierung in den einzelnen Sprachen erfolgte. Zusätzlich scheint die typologische Nähe zwischen Sprachen nicht unbedeutend zu sein. Einen Überblick über Forschung zu diesem Thema geben Koban, Rothman & Mavergames (2008).

der Mehrsprachigkeit“ bzw. „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, die die „Planung und Organisation des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens unter Berücksichtigung des gesamten Sprachpotenzials der Schüler“ (Jakisch, 2015, S.42) fordert. Insbesondere die „Tertiärsprachendidaktik“, eine Variante der mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, möchte spezifische Lehrmethoden entwickeln, die berücksichtigen, dass das Erlernen einer dritten, vierten oder fünften Fremdsprache sich in vielerlei Hinsicht vom Zweitspracherwerb unterscheidet (vgl. Jessner, 2006, S.13, Hufeisen, 2003)⁶. Die Lerner_innen können auf vorangegangene Sprachlernerfahrungen zurückgreifen und insbesondere bei typologisch verwandten Sprachen ist positiver Transfer (aber natürlich auch Interferenz) möglich, und zwar nicht nur in Bezug auf sprachliche Strukturen sondern auch in Bezug auf Lernstrategien. Interessanterweise gibt es Hinweise darauf, dass L3-Lerner_innen in vielen Fällen stärker auf ihre L2 zurückgreifen als auf ihre L1, wenn die L2 als Fremdsprache gelernt wurde (Groseva, 1998). Die erste Fremdsprache scheint eine Art Modellcharakter für das Fremdsprachenlernen zu bekommen, insbesondere, wenn eine Verwandtschaft zwischen den zu lernenden Sprachen besteht (Jessner, 2008, S. 31).

Aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist Sprachenlernen immer ein Anknüpfen an bereits vorhandenes sprachliches Wissen und Können (vgl. Jakisch 2015). Den Lerner_innen wird aufgezeigt, was sie in Fremdsprachen, die sie bisher nicht gelernt haben, schon verstehen und erschließen können. Auf diese Weise verspricht man sich von mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen eine Förderung von Motivation und Selbstwirksamkeit (Meißner, 2010) sowie Lernerautonomie und Reflexionskompetenz (Königs, 2010).

Neben der Tertiärsprachendidaktik ist die Interkomprehension eine weitere Unterform der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Auf Interkomprehension ausgelegte Ansätze wie die „Sieben Siebe“⁷ des EuroCom-Projektes (siehe z. B. Klein & Stegmann, 2000) wollen den Lernenden konkrete Strategien an die Hand geben, wie sie das zwischensprachliche Transferpotential im Bereich des Wortschatzes, der Aussprache und der morphosyntaktischen Elemente gezielt nutzen können, um schnell eine gewisse Lesekompetenz in einer weiteren europäischen Sprache zu entwickeln. Es werden v.a. sorgfältig ausgewählte Texte bearbeitet und Erschließungsstrategien eingeübt. Dabei ist nicht zuletzt die Förderung von „kleineren“, weniger verbreiteten europäischen Sprachen intendiert (Arntz, 2011). Die systematische

6 Wie Jessner (ebd.), Weskamp (2007) u.a. differenziere ich nicht streng zw. Lernen und Erwerb.

7 Die folgenden Siebe werden in Klein & Stegmann (2000) aufgeführt: 1) Internationaler Wortschatz 2) Panromanischer/Panslawischer Wortschatz 3) Lautentsprechungen 4) Graphien und Aussprachen 5) Panromanische/panslawische syntaktische Strukturen 6) Morphosyntaktische Elemente 7) Prä- und Suffixe

Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden soll helfen, störende Interferenzen z. B. aus dem Deutschen und aus dem Englischen zu vermeiden, und dazu führen, dass die Lernenden etwas über die „Funktionsweise von Sprachen“ erfahren (ebd., S.475). Bei hohem Verwandtschaftsgrad wird eher eine Konzentration auf Unterschiede, wie z. B. auf „falsche Freunde“ empfohlen, bei geringem Verwandtschaftsgrad dagegen der Blick auf Gemeinsames (als Beispiel für das Türkische werden Internationalismen und grammatikalische Parallelen zum Deutschen genannt, ebd., S.480).

Berthele et al. (2011) äußern Kritik am EuroCom-Ansatz, der zu detailliert Sprachkontraste und Ähnlichkeiten aufliste und deshalb an praktischem Gebrauchswert verliere. Vielmehr sollten im Rahmen von Interkomprehension jene frequenten lautlichen, graphematischen, morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Kontraste gelehrt werden, die die Lernenden sich nicht von selbst erschließen können. Es sollten sparsame Heuristiken aufgebaut werden und nur wenige, aber effiziente Regeln vermittelt werden. Die Sieben Siebe seien nur ein erster Annäherungsversuch an eine neue Sprache und könnten eine intensivere Beschäftigung mit der Einzelsprache nicht ersetzen, so Berthele et al. (ebd., S.484 f.).

Alle Ansätze des sprachenübergreifenden Lehrens und Lernens gehen davon aus, dass bestimmte Elemente aus vorgelernten Sprachen transferfähig sind und dies zu Vorteilen beim Sprachenlernen führt, insbesondere wenn die Lerner_innen sich dessen bewusst sind (Jessner 2006, S.22), denn die wahrgenommene Ähnlichkeit einer Sprache spielt eine große Rolle dafür, ob Transfer stattfindet oder nicht. In Studien zeigte sich, dass Lerner_innen von einer Bewusstmachung für Ähnlichkeiten von Sprachen und von einem speziellen Interkomprehensionstraining durchaus profitieren, d.h. dass sie danach geschriebene und gesprochene Texte besser erschließen können (Marx, 2008, Meißner, 2010).

Für das mehrsprachigkeitsdidaktische Handeln sind zugrundeliegende psycholinguistische Modelle von nicht unerheblicher Bedeutung. An dieser Stelle ist aus pragmatischen Gründen keine ausführliche Erörterung mehrsprachiger mentaler Vorgänge vorgesehen. Nur einige kurze Bemerkungen zu mehrsprachigen Verarbeitungsprozessen: Es existieren etliche Studien v.a. zum multilingualen Lexikon, von denen einige gegen eine volle Integration der Speicher sprechen, viele aber einen hohen Grad an Zusammenspiel nahe legen, insbesondere bei typologisch verwandten Sprachen (vgl. Heredia, 2008). Die einzelnen Sprachen in einem multilingualen System können je nach Situation stark oder weniger stark aktiviert sein (De Bot, 2004). Die Prozesse des Zugriffs und der Überwachung, welche Sprachen aktiviert sind, bezeichnet man als „Monitoring“. Dieses „Monitoring“ deckt sich teilweise mit dem, was

Jessner (2006) und andere als „metalinguistische awareness“ bezeichnen. Die spezifischen kognitiven Vorteile von mehrsprachigen Personen fasst Jessner in ihrem eigenen Modell auch als „Multilingualism-factor“ zusammen (ebd.). Insbesondere die dritte Sprache habe im multilingualen System einen „katalytischen Effekt“ und führe zu einer deutlichen Qualitätssteigerung beim Sprachenlernen (Jessner, 2008, S.26). Allerdings berufen sich die meisten Autor_innen auf Cummins' (1991) Schwellenhypothese, die besagt, dass eine gewisse Kompetenzschwelle in den Einzelsprachen überschritten werden muss, damit mehrsprachige Individuen von den kognitiven Vorteilen der Mehrsprachigkeit profitieren können.

Um den vorangegangenen kurzen Überblick über gesellschaftliche, didaktische und psycholinguistische Aspekte von Mehrsprachigkeit inhaltlich zusammenzufassen, möchte ich die Ziele mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze mit Hilfe von Behr (2007, S.9) folgendermaßen definieren:

[Ziel ist] die Förderung von Sprachlernbewusstheit [...] durch eine mehrsprachig/sprachenübergreifend geprägte Lehr- und Lernperspektive, die den Zusammenhang des Lehrens und Lernens zwischen Muttersprache, vor- und nachgelernter [sic!] [...] Sprachen bewusst nutzt.

Doch wenn Sprachbewusstheit bzw. Sprachlernbewusstheit als das Ziel von sprachenübergreifenden Ansätzen definiert wird, drängt sich die Frage auf, was mit „Sprachbewusstheit“ eigentlich gemeint ist. Diesem Thema ist das nächste Kapitel gewidmet.

2.2 Sprach(en)bewusstheit

Es ist keine einfache Aufgabe, den für diese Arbeit so wichtigen Begriff der „Sprachbewusstheit“, „Sprachenbewusstheit“ oder auch „Sprachlernbewusstheit“ zu definieren, da dieser sich in verschiedene Komponenten zergliedern lässt. Seit Hawkins' (1984) vielbeachtetem Buch zu diesem Thema haben sich die Positionen stark diversifiziert. In der vorwiegend englischsprachigen Literatur ist v.a. von „language awareness“, „(meta)linguistic awareness“ und manchmal von „knowledge about language“ die Rede. Ich werde im Folgenden diese Begriffe als synonym betrachten⁸ und auf Deutsch v.a. von „Sprachbewusstheit“, seltener von „metalinguistischer Bewusstheit“ oder

⁸ Einige Autor_innen grenzen die einzelnen Begriffe deutlich voneinander ab, andere wiederum nicht. Allgemein herrscht in diesem Bereich eine gewisse terminologische Verwirrung, die ich in dieser Arbeit nicht auflösen kann.

„Sprachenbewusstsein“ sprechen.

Der Begriff Sprachbewusstheit bezieht sich aus der Sicht von Jessner (2006), Roberts (2011), Hug (2007), Eichler (2007) und anderen sowohl auf Sprachkönnen als auch auf Sprachwissen. Er umfasst explizite und implizite, deklarative und prozedurale, automatisierte und kontrollierte Prozesse und es wird davon ausgegangen, dass diese sich gegenseitig beeinflussen. Im Kern geht es um ein Verschieben der Aufmerksamkeit vom Inhalt der Kommunikation auf das Kommunikationsmedium. Jessner (2006, S.42) formuliert dies folgendermaßen und schlägt dabei eine Brücke zur Mehrsprachigkeit:

Thus metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language. A multilingual certainly makes more use of this ability than a monolingual.

Der Begriff Sprachbewusstheit umfasst je nach Autor_in neben Lexik und Grammatik noch eine ganze Reihe weiterer Komponenten, auf die die Aufmerksamkeit bzw. Bewusstheit der Lernenden gerichtet werden kann. Dabei können nicht nur sprachliche Strukturen im Fokus der Betrachtung stehen, sondern auch Sprachlernstrategien sowie mit dem Fremdsprachenerwerb verbundene affektive, pragmatische und soziokulturelle Faktoren (vgl. Knapp, 2013). Auf der Ebene der sprachlichen Strukturen kann Bewusstheit sich auf phonologische/phonemische, lexikalische, morphologische, syntaktische sowie semantische Elemente richten (Sanz, 2013). Es geht darum, Muster und Regeln zu erkennen sowie über Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlicher Phänomene nachzudenken (James & Garrett, 1991, S.14). „Metakognitiv“ bzw. „metalinguistisch“ sind solche Strategien dann, wenn sie von den Lernenden bewusst ausgewählt und überwacht werden.

Affektive und soziokulturelle Faktoren von Sprachbewusstheit wurden v.a. von Vertreter_innen der „Critical Language Awareness“ (Fairclough, 1992) beschrieben. Dabei geht es nicht mehr vordergründig um die Sprachbeherrschung, sondern eher um eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit, ein kritisches Bewusstsein für Machtaspekte und den gesellschaftlichen Stellenwert verschiedener Sprachen sowie Einstellungen ihren Sprecher_innen gegenüber. Ist diese Komponente gemeint, wird vielfach von Sprachenbewusstheit (im Plural) gesprochen.

Oft diskutiert wurde die Frage, ob bei der Förderung metasprachlicher Kompetenzen von dem ausgegangen werden sollte, was die Schüler_innen intuitiv bereits ansatzweise können oder ob ihnen v.a. neues (meta-)linguistisches Wissen vermittelt werden sollte, welches dann der Sprachkompetenz zugute kommt? James & Garrett (1991) sehen es als Anzeichen von Sprachbewusstheit, wenn Fremdsprachenlerner_innen sich ihrer durch die Erstsprache und

weitere Sprachen geprägten Intuitionen bewusst werden und im Rahmen von möglichst selbstständigen kontrastiven Analysen ihr explizites Wissen über die Fremdsprache ausbauen. Ein mehrsprachiger Unterricht kann diese Prozesse gezielt fördern.

In Anlehnung an Krashens (1982) „Non-Interface“-Hypothese wurde in Frage gestellt, ob es überhaupt eine Verbindung zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen gibt. Es wurde angenommen, dass statt langwieriger Bewusstmachung vielmehr Automatisierung der Schlüssel zur Steigerung der Sprachkompetenz sei. Heutzutage bezweifeln jedoch viele, dass eine klare Trennung in „Sprachenlernen“ und „Spracherwerb“ haltbar ist (z. B. Jessner, 2008 oder Weskamp, 2007). Kemp (2008, S.51) schreibt:

Investigations into language learning strategies usually focus on the goal of communication rather than on single components that contribute to the learning process, such as learner strategies for developing pronunciation or grammar. This reflects the fact that language teaching has become much more communicative [...]. However, in recent years, research into the acquisition of grammar has shown that focusing on grammar is useful for learners, so finding the most effective ways of focusing learners' attention on grammatical form has become an important research area.

Es gibt also durchaus Hinweise darauf, dass die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen im Rahmen von Sprachunterricht sinnvoll sein kann. Um an dieser Stelle nur ein Beispiel zu nennen: Brooks & Kempe (2013) zeigten für das Erlernen der Grundzüge des russischen Kasussystems, dass diejenigen Lerner_innen erfolgreicher waren, die eine stärkere Bewusstheit für die Struktur des ihnen gebotenen Inputs entwickelten und dies auch verbalisieren konnten. Anders verhielt es sich allerdings beim Erlernen russischer geschlechtsspezifischer Endungen von Substantiven im Nominativ (z. B. Endung „a“ = i. d. R. feminin). Hier zeigte sich, dass die Lerner_innen auch ohne Bewusstmachung zu einem impliziten positiven Transfer in der Lage waren, wenn sie vorher Sprachen wie Spanisch oder Italienisch gelernt hatten, in denen ähnliche Regeln gelten. Es muss also spezifisch überlegt werden, in welchen Fällen eine Bewusstmachung im Sinne von explizitem Lernen sinnvoll ist und in welchen eher nicht.

Der kommunikative, handlungsorientierte Fremd- und Zweitsprachenunterricht wird gerne vehement von der vielen als überholt geltenden expliziten Grammatikinstruktion abgegrenzt. So ist etwa Belke (2012, S.57) in Bezug auf den Zweitspracherwerb der Meinung, Sprachbewusstheit und die Vermittlung von Sprachwissen bzw. -regeln würden oft miteinander verwechselt (ebd., S. 217). Explizites Nachdenken über Sprache habe nicht unbedingt den richtigen Sprachgebrauch zur Folge und könne sogar zu Fehlern führen. Deshalb favorisiert die Autorin eine implizite Sprachvermittlung durch das spielerische Einschleifen von Sprachstrukturen und -mustern.

Autor_innen wie Roberts (2011) argumentieren im Gegensatz dazu, dass eine völlige Abkehr von der grammatischen Progression nicht möglich sei. Der Fremdsprachenunterricht verlaufe unter ganz anderen Bedingungen als der Erwerb einer Erst- oder Zweitsprache, weil die Lernenden im Fremdsprachenunterricht viel weniger und anders strukturierten Input erhalten, der zudem schlechter in Handlungskontexte eingebettet ist. Die daraus resultierende mangelhafte Automatisierung muss zunächst durch bewusste Lernprozesse und -strategien kompensiert werden, so Roberts (ebd.). Auch neurowissenschaftliche Studien weisen darauf hin, dass beim Gebrauch einer Fremdsprache zusätzliche frontale Regionen im Gehirn aktiviert werden, d.h. dass „weniger automatisierte Prozesse in der Fremdsprache durch ein höheres Maß an Reflexion und Bewusstsein“ kompensiert werden, wie Weskamp (2007) eine Studie von Vingerhoets et al. (2003) resümiert⁹.

Kompetente mehrsprachige Lerner_innen berichten, dass ihre persönlichen Lernstrategien sowohl auf Kommunikation als auch auf formales Lernen und Grammatik bezogen seien (Kemp, 2008). Mir persönlich erscheinen deshalb v.a. Modelle plausibel, mit deren Hilfe versucht wird, beide Herangehensweisen, d.h. kommunikativen Unterricht und Reflexion über Sprache, miteinander zu kombinieren. So ist es Wolff (1993) zufolge für das Sprachenlernen am wichtigsten, dass die Sprache in Gebrauch ist. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder die Lernenden kommunizieren aktiv in der Fremdsprache oder sie experimentieren im Unterricht mit der Fremdsprache, um ihre Struktur besser zu verstehen. Das Sprechen über Sprache, so Wolff (ebd.), solle keinesfalls aus dem Unterricht verbannt werden, vielmehr sei der Aktivierungsgrad der Lernenden und die Möglichkeit, eigene Entdeckungen zu machen, entscheidend. Besondere Möglichkeiten ergeben sich, wenn mehrere Sprachen vergleichend einbezogen werden.

Doch noch einmal zurück zur Frage nach der Vermittlung von neuem expliziten Wissen versus dem Anknüpfen an implizite sprachliche Intuitionen der Lernenden: Jessner (2006), James (1998) u.v.a. sehen vor allem das Ausgehen von der Intuition der Lernenden als förderlich für Sprachbewusstheit und Sprachkönnen an. Einige Autor_innen differenzieren nach Lernstand: James (1996, S.142) zufolge müssen am Anfang des Fremdsprachenunterrichts „formale“ Aspekte der Fremdsprache notwendigerweise behandelt werden, da die Lerner_innen in Bezug auf die Zielsprache noch kaum über Intuitionen verfügen. Eine andere Perspektive ergibt sich, wenn man vorgelernte Sprachen sowie die

9 Die Übertragung von experimentellen Ergebnissen aus den Neurowissenschaften auf spezifische Lehr- und Lernkontexte ist jedoch grundsätzlich problematisch. Zudem können m. E. Personen, die nur oberflächlich mit neurowissenschaftlichen Methoden und Konzepten vertraut sind, deren Aussagekraft und Generalisierbarkeit nur begrenzt einschätzen. Deshalb spielt der neurowissenschaftliche Diskurs für die weiteren Überlegungen in dieser Arbeit keine Rolle.

Erst- bzw. Herkunftssprache mit einbezieht. In einem solchen mehrsprachigen Unterricht, in dem bereits bekannte Sprachen und die aktuell zu erlernende Sprache miteinander vernetzt werden, kann durchaus von Anfang an mit Intuitionen der Lernenden gearbeitet werden, wenn man sich in der Anfangsphase v.a. auf die Ähnlichkeiten zwischen den beteiligten Sprachen konzentriert und so eine möglichst motivierende „Brücke“ zur neuen Sprache schafft (Behr, 2007). Dabei können mit der Zeit neben den Ähnlichkeiten zunehmend auch Unterschiede zwischen den Sprachen zum Unterrichtsgegenstand werden. Reder et al. (2013) argumentieren aufgrund verschiedener empirischer Ergebnisse, dass im Rahmen von Mehrsprachigkeit nicht nur der positive Transfer von Merkmalen, die in verschiedenen Sprachen ähnlich sind, eine Rolle spielt. Gerade sprachliche Bereiche, in denen es deutliche Unterschiede gibt, fallen den Lernenden besonders auf: Sprachbewusstheit und -aufmerksamkeit sind bei mehrsprachigen Kindern in diesem Bereich besonders ausgeprägt. Viele Autor_innen schätzen ein solches Vorgehen erst für die höheren Niveaustufen als relevant ein und verweisen u.a. auf den Gemeinsamen Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der erst ab Niveau B2 das Konzept „Sprachbewusstheit“ überhaupt erwähnt (Europarat, 2001). Obwohl sich sicherlich nicht generell schlussfolgern lässt, dass Sprachbewusstheit erst ab dem Niveau B2 relevant wird, sind viele Autor_innen (z. B. Weskamp, 2007) der Meinung, dass eine gewisse fremdsprachliche Intuition und implizite Vertrautheit bereits vorhanden sein muss, um explizite Sprachbewusstheit für ein bestimmtes Phänomen aufzubauen. Dafür bedarf es vor allem gut ausgewählten Inputs. Letztendlich ist die Diskussion darum, inwiefern Sprachbewusstheit auf den einzelnen Sprachniveaus gefördert werden kann und sollte noch in vollem Gange. Ein großes Problem ist dabei die Tatsache, dass die Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen lediglich beschreiben, was jemand können muss, um erfolgreich sprachlich handeln zu können. Es handelt sich nicht um empirisch belegte Entwicklungsstufen bzw. Erwerbssequenzen von Lernenden in den konkreten Einzelsprachen. Weskamp (ebd., S.73) geht in Anlehnung an die vielbesprochene Genfer Studie von Diehl et al. (2000) von festen Erwerbssequenzen aus, die beim Erwerb einer Erstsprache und einer Fremdsprache ähnlich verlaufen. Bewusstmachung hilft dieser Ansicht nach nur, wenn die entsprechende Erwerbsstufe bereits fast erreicht ist¹⁰, sie kann die „natürliche“ Erwerbssequenz nicht verändern¹¹. Leider ist nur schwer zu diagnostizieren, auf

¹⁰ Was Weskamp (ebd.) hierbei allerdings außer Acht lässt, sind Hinweise darauf, dass sich ab der dritten Sprache die Qualität des Spracherwerbs möglicherweise verändert, wie uns die Tertiärsprachendidaktik vor Augen führen möchte (Hufeisen, 1998b).

¹¹ Diese Annahme beruht auf Chomskys (1965) nativistischer Theorie.

welcher Entwicklungsstufe sich die einzelnen Schüler_innen gerade befinden. Für die slawischen Sprachen gibt es keine ausreichend ausgearbeiteten und erforschten Stufenmodelle, sondern nur gewisse grobe Tendenzen und Vermutungen: Für das Russische ist z. B. während des kindlichen Spracherwerbs im verbalen Bereich zunächst ein häufiger Gebrauch des Infinitivs und des imperfektiven Aspekts sowie der reinen Aspektpaare zu beobachten (Gagarina, 2003). Darüber hinaus werden wohl die regelmäßigen Vergangenheitsformen schneller gelernt als die Präsensformen mit ihren vielen Stammalternationen (ebd.).

Aus diesen Gründen ist ein systematisches Vorgehen anhand von Erwerbsstufen momentan bei den slawischen Sprachen kaum möglich. Als Heuristik ließe sich ableiten, dass eine Bewusstmachung von Strukturen, die zu komplex sind und (noch) keine Chance haben, in den aktiven Sprachgebrauch der Schüler_innen überzugehen, nicht sinnvoll ist. Die Anforderungen des Unterrichts dürfen immer nur leicht über den aktuell vorhandenen Kompetenzen der Lernenden liegen, um ihnen eine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Diese, an Vygotskys (1978) „Zone der proximalen Entwicklung“ erinnernde Überlegung, ist sicherlich für die Entwicklung von mehrsprachigen Aufgaben nicht unerheblich.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Zielstellung des Konzeptes Sprachbewusstheit durchaus eine Erhöhung der sprachlichen Kompetenz beinhaltet, da Autor_innen wie Roberts (2011) und Wolff (1993) davon ausgehen, dass metakognitive Prozesse (im Gegensatz zu automatisierten) wichtig sind, um Schwierigkeiten beim Sprachenlernen zu überwinden, eigene Defizite zu erkennen, auf Feedback zu reagieren und Fossilierungen entgegenzusteuern (James & Garrett, 1991; Sanz, 2013). Außerdem sind positive Effekte auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen intendiert, da nicht vorhersehbar ist, welche Sprachen ein Mensch im Laufe seines Lebens noch erlernen muss oder will (Hawkins, 1999). Diese prospektive Orientierung, d.h. ein Vorbereiten auf künftiges lebenslanges Sprachenlernen, wird von vielen Autor_innen vertreten (Knapp, 2013; Christ, 2008; Königs, 2010).

Erklärtes Ziel von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachbewusstheit ist es, Lernenden aufzuzeigen, welche zusätzlichen Ressourcen ihnen als mehrsprachige Lerner_innen zur Verfügung stehen und sie dazu zu ermuntern, diese selbstständig zu nutzen (Jessner, 2008). Alles in allem stellt das Konzept der Sprachbewusstheit verschiedene weit verbreitete Prämissen des Fremdsprachenlernens wie strenge Einsprachigkeit, eine rein kommunikative und handlungsorientierte Vorgehensweise sowie eine Orientierung vornehmlich am Output, also an den produktiven Fertigkeiten (insbesondere am Sprechen, siehe Weskamp, 2007) in

Frage und „rehabilitiert“ die explizite Reflexion über Sprache, auch wenn meist Methoden vorgeschlagen werden, die mehr auf Lerner_innenautonomie ausgerichtet sind als die „klassischen“ grammatikorientierten Lehrmethoden. Es herrscht ein gewisser Konsens, dass im Fremdsprachenunterricht Kommunikation und Reflexion über Sprache einander ergänzen sollten. Eine eindeutige Antwort darauf, wie und in welcher Reihenfolge dies geschehen sollte, gibt es nicht. Noch weniger eindeutige Regeln lassen sich aufstellen, wenn es darum geht, Sprachbewusstheit durch den Einbezug mehrerer Sprachen zu fördern. Obwohl der Rückgriff auf schon bekannte Sprachen mit dem Ziel, Neues zu lernen von vielen Autor_innen befürwortet wird, bestehen in Bezug auf die konkrete Umsetzbarkeit im Unterricht noch viele Unklarheiten.

2.3 Slawische Sprachbewusstheit

Aufgrund der vorangegangenen Überlegungen und der vorgestellten Konzepte möchte ich das Konstrukt der „slawischen Sprachbewusstheit“ einführen, welches evtl. geeignet ist, die Ansätze und Zielstellungen des Sprachenzentrums begrifflich zu fassen. In diesem konkreten Fall bezieht sich das Konzept „slawische Sprachbewusstheit“ nicht uneingeschränkt auf alle slawischen Sprachen, sondern v.a. auf die drei west- und ostslawischen Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch. Im Rahmen der Kurse des Sprachenzentrums kann sicherlich kein ganzes Slawistikstudium mit all seinen sprachpraktischen, linguistischen, kultur- und literaturwissenschaftlichen Komponenten ersetzt werden. Andererseits sind die Studierenden in den Kursen auch keine Anfänger_innen, was das Sprachenlernen betrifft und bringen in der Regel sehr gute kognitive Voraussetzungen mit, weshalb anspruchsvollere Inhalte ausgewählt werden können als im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Sprachbewusstheit wurde als ein facettenreicher Begriff vorgestellt, der u.a. kognitive, affektive und soziale Komponenten umfassen kann (vgl. James & Garrett, 1991). Der Begriff kann sich im kognitiven Bereich auf unterschiedliche sprachliche Ebenen, im affektiv-sozialen Bereich aber auch auf den Status von Sprachen und auf kulturelle sowie linguistische Diversität beziehen.

Sprachbewusstheit entwickelt sich nur im Umgang mit konkreten Sprachen. Welche Komponenten könnte eine „slawische Sprachbewusstheit“ umfassen, die für Anfänger_innen und Fortgeschrittene funktional ist? In Anlehnung an Behr (2007, S.19) sehe ich als Zielstellung die Förderung von bewusster Wahrnehmung und Reflexion spezifisch slawischer

Strukturen im Vergleich zu anderen bekannten Sprachen und deren pro- und retroaktive Verknüpfung. Dabei spielt sprachliches, soziokulturelles und strategisches Wissen eine Rolle (ebd.). In dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf dem sprachlichen Wissen. Folgende Überlegungen erscheinen mir in Bezug auf diese Bereiche wichtig zu:

Sprachliches Wissen:

Ziel ist der Aufbau eines grundlegenden Bewusstseins für einige konkrete Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf phonologisch-phonetischer, lexikalischer, orthographischer und morphologischer Ebene zwischen bereits bekannten und noch unbekannten slawischen Sprachen. Die Lernenden sollten die einzelnen Sprachen erkennen und voneinander unterscheiden können sowie einzelne Wörter und Bedeutungen erschließen können.

Zusätzlich ist ein Wissen um spezifisch slawische Phänomene wie Aspekt, Belebtheit oder lautliche Oppositionen (z. B. palatalisiert - nicht palatalisiert) relevant, die natürlich nicht für alle, aber für viele slawischen Sprachen zutreffen. Ausgangspunkt sollte dabei immer diejenige slawische Sprache sein, die aktuell gelernt wird. Der Vergleich mit anderen slawischen Sprachen soll nicht unmittelbar zu einer produktiven kommunikativen Kompetenz in diesen Sprachen führen, sondern lediglich das Verständnis der betreffenden Phänomene vertiefen und differenzieren.

Soziokulturelles Wissen:

In diesem Bereich geht es um die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen über die existierenden slawischen Sprachen und Sprachfamilien und deren Status sowie eine Sensibilisierung für kulturelle Besonderheiten und kulturelle Vielfalt in den relevanten Sprachräumen (z. B. die Einteilung in Ost-, West- und Südslawistik, Schriftsysteme, Pragmatik, Kulturspezifika o.ä.). Insbesondere die „kleineren“, aber auch die „größeren“ Slawinen könnten so aufgewertet werden, indem das Interesse der Lernenden geweckt wird und Vorurteile abgebaut werden.

Strategisches Wissen:

Hier ist die Förderung von Lern- und Erschließungsstrategien sowie von Merkstrategien intendiert, die beim Erlernen unterschiedlicher Slawinen sowie nichtslawischer Sprachen zum Einsatz kommen können. Ein Beispiel wäre ein Bewusstsein dafür, dass es bestimmte panslawische Wurzeln, Präfixe und Affixe gibt,

mit deren Hilfe in den einzelnen Slawinen Wörter mit unterschiedlichen Bedeutungen gebildet werden, die in den meisten Fällen nicht hundertprozentig übereinstimmen, aber beim Erschließen und beim Einprägen von Wortschatz hilfreich sein können und weitergehende Hypothesen über die Grammatik, Lexik, Pragmatik usw. der zu lernenden Sprache ermöglichen.

Die Ziele einer „slawischen Sprachbewusstheit“ können vielfältig sein: Sie kann einen Wert an sich darstellen, sie kann Kenntnisse in der einen Slawine, die gerade erlernt wird, vertiefen oder sie kann eine Brücke für das Erlernen weiterer Slawinen darstellen. Das Konzept eignet sich insbesondere für den fremdsprachlichen Unterricht im universitären Bereich, wo bereits umfassende Kompetenzen in Bezug auf Lernstrategien, allgemeine metakognitive Strategien und Erfahrungen mit anderen Sprachen vorausgesetzt werden können. Außerdem ist im universitären im Gegensatz zum schulischen Kontext evtl. der „Rechtfertigungsdruck“ kleiner und noch leichter zu begründen, warum diese Aspekte wertvoll sein könnten und ihnen etwas Zeit und Energie gewidmet werden sollte.

2.4 Mögliche Kriterien zur Analyse und Entwicklung mehrsprachiger Aufgaben

Die Entwicklung mehrsprachiger Aufgaben ist zum heutigen Zeitpunkt nicht einfach, denn, wie Jessner in Bezug auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze (2008, S.38) schreibt: „The teaching implications of these trends are difficult to pin down“.

Grundsätzlich sollten mehrsprachige Übungen und Aufgaben „in didaktisch begründeter und damit potentiell lernfördernder Weise und nicht mit vordergründig kontrastiv-linguistischer Zielsetzung“ (Behr, 2007, S.162) erfolgen. Sie sollen Sprach(en)bewusstheit, Sprachlernbewusstheit und eine soziokulturelle Öffnung der Lernenden fördern (ebd.). Mehrsprachige Aufgaben können der Wiederholung und Vertiefung von bereits Bekanntem dienen und/oder dem Erlernen von Neuem (ebd.). Sie sollen über entdeckendes Lernen Sprachbewusstheit entwickeln und „dabei unterstützen, in Zukunft selbst mehr Sprachvergleiche von sich aus anzustellen“ (Mehlhorn, 2011, S.217), sowie Erschließungsstrategien eigenständig anzuwenden.

Lernende scheinen ihre Aufmerksamkeit vor allem auf den lexikalischen und manchmal auf den phonologischen Bereich zu richten. Für orthografische, syntaktische und morphologische Interaktionen scheint dagegen nur eine geringe Bewusstheit zu bestehen (Hufeisen, 1998a).

Auch in diesen sprachlichen Bereichen ist aber evtl. positiver Transfer in Richtung Zielsprache möglich. Hufeisen (ebd.) weist zusätzlich auf die Problematik hin, dass beim gleichzeitigen Beginn zweier Fremdsprachen von sehr viel (positiver und negativer) Interaktion zwischen den Sprachen berichtet wird, was von den Lernenden teilweise als problematisch angesehen wird. Sie schlägt Parallelisierungstechniken z. B. beim Lernen von Wortschatz vor, um störende Interferenzen in den Griff zu bekommen. Dies ist ein kritischer Punkt, denn bei allen Bestrebungen, den Lernenden zu verdeutlichen, dass die Sprachkompetenz eines Menschen eine Einheit ist und alle ihm zur Verfügung stehenden Sprachen umfasst, sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass eine nicht zu unterschätzende exekutive kognitive Kontrolle nötig ist, um einzelne Sprachen in der Produktion auseinanderzuhalten (Bialystok et al., 2004). Das von Hufeisen (1998a) vorgeschlagene bewusste Parallelisieren kann diese kognitive Kontrolle fördern.

Wie Behr (2007) und Wolff (1993) gehe ich von einem konstruktivistischen und lernerorientiertem Lernbegriff aus. Dementsprechend ist die Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden und deren Vorwissen sowie eine Aktivierung aller Lernenden und eine Differenzierung nach den spezifischen Voraussetzungen der einzelnen Lernenden entscheidend. Den Lernenden wird eine aktive Rolle zugeschrieben, sie bilden Hypothesen und testen diese beim Sprachgebrauch. Dabei lassen sich drei Bereiche unterscheiden (Behr, 2007, S. 13):

1. Kommunikative Aktivitäten zur Entwicklung kommunikativer Fertigkeiten,
2. Experimentieren und Forschen über die fremde Sprache zur Entwicklung von Sprachbewusstheit,
3. Evaluation der eigenen Lernprozesse zur Entwicklung von Sprachlernbewusstheit.

In dieser Arbeit steht der zweite Punkt im Zentrum. Als Kriterien für mehrsprachige Aufgaben können dementsprechend folgende Punkte aufgeführt werden (Behr, 2007):

- das Einbeziehen von sprachlichem und kulturellem Vorwissen der Lerner_innen,
- das Fördern von Transferstrategien sowie pro- und retroaktiver Verknüpfungen über den Vergleich verschiedener bekannter und (noch) unbekannter Sprachen,
- das Lenken von Aufmerksamkeit auf Bekanntes, welches für das Verstehen und Erschließen von Unbekanntem genutzt werden kann,
- die Verbalisierung des Suchprozesses und des Ergebnisses,

- das Anleiten zur bewussten Wahrnehmung und Reflexion von sprachlichem Input durch Eigentätigkeit bei Aufgaben zum Zuordnen, Vergleichen, Identifizieren, Analogien bilden etc.,
- das Einbeziehen von spielerischen Elementen und eigenständigem, entdeckendem Lernen, um Aufmerksamkeit und Motivation zu erhöhen (Jessner, 2008, S.41; Behr, 2010),
- der Bezug auf kulturelle und affektive Aspekte, die die Toleranz für und das Verständnis von Mehrsprachigkeit erhöhen.

Folgende Aspekte erscheinen mir im Hinblick auf den anvisierten Kontext zusätzlich sinnvoll:

- Mehrsprachige Aufgaben haben das Potential, die Angst vor Fehlern zu entschärfen. Fehler gehören zum Sprachenlernen dazu und sind Ausdruck der Hypothesen, die die Lernenden über das Funktionieren einer Sprache gebildet haben (Weskamp, 2007, S.78). Die Abweichungen zwischen den drei Sprachen Polnisch, Tschechisch und Russisch können gezielt genutzt werden, um die Lernenden entdecken zu lassen, dass viele ihrer Fehler „intelligente“ Fehler sind und die hervorgebrachten Strukturen in anderen Sprachen der Norm entsprechen. Genau solche kontrastiven Beispiele erscheinen mir im Rahmen eines mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes besonders vielversprechend.
- Die Bewusstmachung und Reflexion sehr komplexer Strukturen ist wenig sinnvoll. Deshalb sollten sich mehrsprachige Aufgaben auf die Kernbereiche von Wortschatz und Grammatik beziehen und sich am Sprachniveau der Lernenden in der Zielsprache orientieren. Zudem sollten je nach sprachlichen Voraussetzungen Differenzierungsmöglichkeiten erarbeitet werden.
- Es sollten Aufgaben für verschiedene sprachliche Ebenen entwickelt werden. Manche Ebenen eignen sich besser für die Aufgabenentwicklung als andere. So halte ich die Syntax etwa für einen Bereich, in dem erst bei sehr hoher Sprachkompetenz eine Bewusstmachung sinnvoll ist, da vieles intuitiv richtig gemacht wird und andere sprachliche Ebenen wie Lexik und Morphologie für den Spracherwerb zunächst relevanter sind.
- Beim Erstellen mehrsprachiger Übungen können mündliche und schriftliche Texte bzw. Beispiele einbezogen werden. Behr (2010) argumentiert zwar für einen Fokus

auf die Schriftsprache, weil dies für die Lernenden einfacher sei, ihr Ansatz ist aber für Schüler_innen der Sekundarstufe I entwickelt worden. Meißner (2010) praktiziert mit Studierenden auch Hörübungen.

- In Bezug auf die Sozialform ist grob zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit zu unterscheiden. Im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind sprachlich heterogene Paare oder Gruppen am vielversprechendsten. Behr (2007, S.166) bekam bspw. zu ihrem mehrsprachigen Übungsmaterial die Rückmeldung, dass die Schüler_innen besonders motiviert waren, wenn sie in die Expert_innenrolle schlüpfen konnten und z. B. Französischlernende und Russischlernende sich gegenseitig helfen konnten.
- Mehrsprachige Komponenten sind auch im methodisch-lernstrategischen Bereich hilfreich, z. B. kann mit den Lernenden ihre Technik des Vokabellernens besprochen werden und sie könnten dazu angeregt werden, selbstständig mehrsprachige Mindmaps, Vokabelhefte oder -karten anzufertigen. Anregungen methodischer Art werden in dieser Arbeit nicht weiter ausgearbeitet, sind aber dennoch von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

3 Polnisch, Russisch und Tschechisch: Ausgewählte Ähnlichkeiten und Unterschiede

Die folgende Darstellung soll meine eigene Auseinandersetzung mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten der drei Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch nachzeichnen und plausibel machen, weshalb ich bei der Aufgabenentwicklung welche sprachlichen Bereiche herausgegriffen habe. Denn nicht alle Bereiche eignen sich gleich gut für eine explizite Bewusstmachung im Rahmen sprachenübergreifender Vergleiche. Da solche Aktivitäten i. d. R. im Unterricht nur punktuell umgesetzt werden können, muss gut ausgewählt werden, was thematisiert werden soll.

Manche Autor_innen betonen den Wert komparativer linguistischer Arbeiten für die Entwicklung mehrsprachiger Aufgaben (z. B. Köberle, 1998) und wählen diese als Ausgangspunkt für ihre Forschung zum Erwerb von Tertiärsprachen bzw. zur Entwicklung von didaktischen Konzepten. Da ich eine Orientierung der Didaktik an benachbarten Disziplinen ebenfalls für sinnvoll halte, habe ich für diese Arbeit einen ähnlichen Ansatz

gewählt. Außerdem liegen zum mehrsprachigen Unterrichten von slawischen Sprachen bisher nur wenige fachdidaktische Publikationen vor (vgl. Mehlhorn, 2011), so dass an dieser Stelle vieles neu erarbeitet werden muss.

Ich beziehe allerdings nicht umfassend die komparative Literatur und Forschung mit ein, da dies im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten wäre, sondern beziehe mich vor allem auf die praxis- und interkomprehensionsorientierten Werke von Tafel et al. (2009) und Heinz & Kuße (2015) sowie auf überblicksartige Darstellungen von Vintr (1998), Berger (1998), Birnbaum & Molas (1998) und nicht zuletzt auf gängige Wörterbücher und Grammatiken.

Mein Ziel ist es, einen kurzen Überblick über die lautlichen, orthographischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Besonderheiten der drei Sprachen Polnisch, Russisch und Tschechisch zu geben, um die herausgearbeiteten Ähnlichkeiten und Unterschiede dann für mehrsprachigkeitsdidaktische Zwecke nutzen zu können. Die Darstellung beschränkt sich also weitgehend auf diejenigen Phänomene, die im Rahmen dieser Arbeit „verwertbar“ erscheinen. Allerdings werden nicht zu allen dargestellten Phänomenen im letzten Teil dieser Arbeit tatsächlich Aufgaben entwickelt. Auch hier musste eine Auswahl getroffen werden.

Zunächst ein kurzer Überblick: Für das Polnische werden Sprecher_innenzahlen zwischen ca. 37 Millionen (Birnbaum & Molas, 1998) und ca. 54 Millionen (Tafel et al., 2009) angegeben. Polnisch gehört zu den westslawischen Sprachen und kann als die „drittgrößte“ slawische Sprache nach Russisch und Ukrainisch bezeichnet werden. Aussprache und Orthographie gelten als komplex. Das Polnische verwendet das lateinische Alphabet, welches mit diakritischen Zeichen erweitert wurde. Seine Orthographie ist „in hohem Maße historisch bedingt“ (Birnbaum & Molas, 1998). Es gibt viele Lehnwörter aus dem Deutschen (z. B. „rachunek“ – Rechnung, „warsztat“ – Werkstatt), aus dem Lateinischen, Tschechischen, Französischen und Englischen.

Tschechisch gehört mit ca. 10 Millionen (Vintr, 1998) bis 12 Millionen Sprecher_innen zu den eher „kleineren“ Sprachen Europas. Tschechisch ist wie Polnisch eine westslawische Sprache. Vintr (1998) betont, dass es ausgeprägte Unterschiede zwischen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache gebe. Tschechisch wird mit lateinischen Buchstaben geschrieben, wobei weiche und lange Laute mit diakritischen Zeichen versehen werden.

Die Sprecher_innen des Russischen in Russland und den postsowjetischen Ländern werden auf 146 Millionen (Tafel et al., 2009) bis 150 Millionen (Berger, 1998) geschätzt. Russisch gehört zusammen mit Ukrainisch und Weißrussisch zu den ostslawischen Sprachen und zeigt aktuell nur noch wenige Dialekte. Ein Unterschied zum Polnischen und zum Tschechischen,

der vielen zuallererst ins Auge springt, ist sicherlich das Alphabet: Statt des lateinischen Alphabets (ergänzt um diakritische Zeichen) wird das kyrillische Alphabet verwendet. Der Wortschatz des Russischen enthält viele Kirchenslawismen, Wörter aus dem Deutschen, Englischen und Französischen, aber auch Turzismen (z. B. арбуз, чемодан, карандаш).

Im Folgenden sollen die Bereiche Wortschatz, Aussprache und Grammatik einzeln betrachtet werden. Im Bereich der Grammatik liegt der Fokus mehr auf der Morphologie als auf der Syntax. Es wäre auch ein Abschnitt zur Pragmatik denkbar gewesen; da Fragen der Pragmatik sehr komplex und eher für höhere Sprachniveaus relevant sind, werden diese jedoch nicht separat behandelt.

3.1 Wortschatz

Keipert (2005) zufolge ist der Kulturwortschatz in den einzelnen slawischen Sprachen sehr heterogen; nur im Grundwortschatz lassen sich viele Panslawismen ausfindig machen. Angelov (2011) beziffert das panslawische Vokabular¹² auf 464 Wörter, wovon 260 indoeuropäische Wurzeln haben. Diese sind insbesondere auf die Bereiche der Körperteile, Pflanzen, Tiere und Verwandtschaftsbeziehungen beschränkt (vgl. Tafel et al., 2009). Ähnlichkeiten im Wortschatz sollten also nicht überschätzt werden (Keipert, 2005). Um in der Lage zu sein, diese Panslawismen überhaupt zu erkennen, müssen den Lernenden gewisse Lautwandelprozesse (zumindest implizit) bekannt sein, so z. B. die Liquidametathese (Ostslawisch) im Unterschied zum Vollaut (Westslawisch)¹³:

Milch	mleko	mléko	МОЛОКО
--------------	-------	-------	--------

Unter diesen Voraussetzungen lässt sich im Bereich des Grundwortschatzes eine große Zahl an Wörtern erschließen, z. B.:

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Kopf	głowa	hlava	голова
Ufer	brzeg	břeh	берег
Stimme	głos	hlas	голос
kaufen	kupić	koupit	купить
Hand/ Arm	ręka	ruka	рука
Buch	książka	kniha	книга
weiß	biały	bilý	белый
Blume	kwiat	květina	цветок

Tabelle 1: Erschließbarer Grundwortschatz

12 In der Arbeit von Angelov (2011) werden Wörter als „panslawisch“ bezeichnet, die in mindestens neun slawischen Sprachen vorkommen.

13 Weitere wichtige Phänomene wären bspw. die Nasalvokale im Polnischen (ręka => ruka, ząb => zub, etc.), der polnische Umlaut (kwiat, gwiazda, wiosna), der Wechsel von „g“ zu „h“ im Tschechischen (pohled, hlava), die Entsprechung von „rz“, „ř“ und „p“ (morze=> moře=> море), der Anlaut „j“ („jezioro“=> jezero=> озеро).

Tafel et al. (2009) weisen darauf hin, dass es beim „Kulturwortschatz“ dagegen viele Abweichungen gibt und deshalb viele sogenannte „falsche Freunde“ existieren, wie etwa „zawód“, was im Polnischen „Beruf“ bedeutet, ins Tschechische (závod) oder Russische (завод) übertragen jedoch „Fabrik“:

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Arzt	lekarz	lékař	врач
Bahnhof	dworzec	nádraží	вокзал
Fabrik	fabryka	závod fabrika	завод фабрика
Flugzeug	samolot	letadlo	самолот
modern	nowoczesny	moderní	современный
Nachricht	wiadomość	zpráva	новость
Satz (gramm.)	zdanie	věta	предложение

Tabelle 2: Unterschiede beim Kulturwortschatz

Obwohl die Lexeme in den Sprachen nicht übereinstimmen, können gewisse Beziehungen erkundet werden. Aus der Sicht eines oder einer Russischlernenden lassen sich „lekarz“ und „lékař“ mit „лекарство“ in Verbindung bringen. Auf einem höheren Sprachniveau begegnet den Lernenden möglicherweise in einem etwas älteren Text das Wort „лекарь“. Ebenso kann im Rahmen von Erschließungsstrategien „dworzec“ mit „дворец“ sowie „letadlo“ mit „летать“ in Verbindung gebracht werden, „nowoczesny“ mit „новый час“ usw. und im Rahmen des Kontextes die richtige Bedeutung erschlossen werden.

3.2 Aussprache

Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die drei hier behandelten slawischen Sprachen in der Aussprache etliche Spezifika aufweisen. Die Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Konsonanten ist in allen slawischen Sprachen phonematisch. Auch das Phänomen der regressiven Stimmtonassimilation kann als panslawisch bezeichnet werden (Tafel et al., 2009). Eine Unterscheidung, die nicht in allen Slawinen durchgängig vorhanden ist, ist die zwischen palatalisierten und nicht-palatalisierten Konsonanten. Das Polnische kennt laut Tafel et al (2009) 19 weiche Konsonanten, das Russische 18, das Tschechische dagegen nur 3 (nämlich d', t' und n'). Da die Palatalisierung von Konsonanten für deutschsprachige Lerner_innen eine Schwierigkeit darstellt, kann das Tschechische in diesem Teilaspekt der Aussprache als leichter gelten.

Die westslawischen Sprachen zeichnen sich durch eine sogenannte feste Betonung aus, im

Russischen dagegen wechselt die Betonung bei den verschiedenen Deklinationsformen und kann bedeutungsunterscheidend sein: замо́к - за́мок (Schloss an der Tür vs. Schloss als Bauwerk) мýка — мыка́ (Qual vs. Mehl). Ein Problem für Lernende ist, dass die Betonung graphisch normalerweise nicht gekennzeichnet wird.

Im Polnischen liegt der Wortakzent in der Regel auf der vorletzten Silbe - außer in Fremdwörtern und bei bestimmten Konjugationsformen. Er ist beweglich, d.h. wenn ein Wort konjugiert oder dekliniert wird, bewegt er sich immer auf die vorletzte Silbe, z. B. „imię“ (Name) - „imióna“ (Nom. Pl.) - „imonámi“ (Instr. Pl.). Das Tschechische weist dagegen einen Initialakzent auf der ersten Silbe auf.

Im Russischen werden unbetonte Vokale quantitativ und qualitativ deutlich reduziert, d.h. sowohl ihre Länge als auch ihre Qualität verändern sich. Das unbetonte „o“ fällt mit dem unbetonten „a“ zusammen, „e“ und „я“ fallen mit dem unbetonten „i“ zusammen. In den westslawischen Sprachen findet keine Reduktion statt. Dafür gibt es im Tschechischen die Gegenüberstellung von kurzen und langen Vokalen, d.h. die Dauer bzw. Tonquantität ist bedeutungsunterscheidend: „dál“ (weiter) vs. „dal“ (er gab), „zpráva“ (Bericht) vs. „zprava“ (von rechts), „pas“ (Pass) vs. „pás“ (Gürtel). Laut Vintr (1998) bereitet diese Unterscheidung Deutschsprachigen häufig Probleme.

Als Aussprachebesonderheit des Polnischen werden häufig die beiden Nasalvokale „ę“ und „ą“ genannt. Diese werden in einer Reihe von Positionen entnasalisiert (z. B. „idę“ [idɛ], „minęli“ [mineli], będe [bende], ząb [zomp]). Auch das System der Konsonanten ist im Polnischen reich. Neben „ć“ (~ russ. „ч“) gibt es noch „cz“, neben „ż“ (~ russ. „ж“) auch das palatalisierte „ź“ sowie „sz“ (~ russ. „ш“) und ś (~ russ. „щ“). Das polnische Lautsystem verursacht für Lernende nicht zuletzt viele orthographische Schwierigkeiten. Um nur ein Beispiel zu nennen: Der Vokal „i“ zeigt im Polnischen an, dass der vorangegangene Vokal weich ausgesprochen wird, so wird „ci“ bspw. als [tɕe] gesprochen. Daraus ergeben sich Unterschiede in der Schreibung. „Ti“ kommt im Polnischen lediglich in Fremdwörtern vor, da es durch die Palatalisierung normalerweise zu „ci“ wird. Dementsprechend muss nach „t“ ein harter Konsonant folgen. Also schreibt man nicht „didaktika“ (tschech.) bzw. „дидактика“ (russ.), sondern „dydaktyka“ (pln.).

Im Tschechischen ist wohl die auffälligste Besonderheit, dass „l“ und „r“ silbenbildend sein können, woraus sich Wörter wie „krk“, oder „vlk“ ergeben. Eine weitere Schwierigkeit stellt der völlig neu zu erlernende Laut „ř“ dar.

Um ein letztes im Sprachvergleich interessantes Beispiel zu nennen: Der russische Laut „ы“ [ɨ] entspricht fast, aber nicht vollständig, dem etwas kürzeren Polnischen „y“.

Tschechischen ist dieser Laut nicht vorhanden, nur orthographisch wird aus historischen Gründen zwischen „y“ und „i“ unterschieden, was vielen Lernenden Probleme bereitet.

3.3 Grammatik

In Bezug auf die Flexionsmorphologie lassen sich in allen drei Sprachen drei Genera (mask., fem., neutr.) sowie zwei Numeri (Singular und Plural) unterscheiden. Das Tschechische und das Polnische besitzen sieben Kasus, das Russische nur sechs, da der Vokativ fehlt. Es gibt in allen drei Sprachen nichtdeklinierbare Substantive und die Kategorie der Belebtheit spielt für die Deklination eine wichtige Rolle. Die Belebtheitskategorie führt im Tschechischen bei den Maskulina v. a. im Akkusativ Singular sowie Nominativ Plural, aber teilweise auch im Genitiv, Dativ und Lokativ Singular zu spezifischen Formen. Im Polnischen wird neben „belebt“ vs. „unbelebt“ zwischen „männlich-personal“ vs. „nicht männlich-personal“ unterschieden. Verschiedene Wortarten sind von dieser Unterscheidung betroffen. Im Russischen umfasst die Kategorie der Belebtheit im Plural auch weibliche Substantive.

Genusmarkierungen können in den drei Sprachen zu Schwierigkeiten führen. So gibt es sowohl im Russischen als auch im Tschechischen und Polnischen Maskulina und genusambige Wörter die auf „a“ enden, sowie Berufsbezeichnungen mit und ohne weibliche Form (z. B. pln.: „Janek jest biednym sierotą“, russ.: „Она — хороший врач“). Dies kann zu Verwirrung führen, so dass selbst Herkunftssprachler_innen einer slawischen Sprache, in der es diese Phänomene ebenfalls gibt, im Sprachunterricht Sätze produzieren wie: „*У него добрая папа“. In diesem Punkt gibt es deutliche Unterschiede in den Einzelsprachen¹⁴, was einen Sprachvergleich nur sinnvoll macht, wenn tatsächlich mehrere der betrachteten Slawinen gelernt werden, da dies ansonsten bei den Lernenden Verwirrung stiften könnte.

Ansonsten weisen die drei Sprachen bezüglich der Genusmarkierung von Substantiven recht viele Ähnlichkeiten auf. Wörter, die auf harte Konsonanten enden, sind meist maskulin, Wörter, die auf „a“ oder „ja“ enden (bzw. andere spezifische Endungen wie -ost/ -ość/ -ость oder im Tschechischen auch -e, /-ě besitzen) sind meistens feminin. Die Endungen „o“ oder „e“ deuten auf ein neutrales Genus hin. Natürlich gibt es in den Einzelsprachen Abweichungen und zusätzliche Regeln. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen im Polnischen und Tschechischen jene Wörter, die auf einen (harten) Konsonanten enden und trotzdem weiblich sind.

14 Um nur ein Beispiel zu nennen: Mann - „mężczyzna“ (pln.), „muž“ (tschech.), „мужчина“ (russ.)

Bei den Adjektiven unterscheidet man im Tschechischen zwischen harten (mladý, -á, -ě) und weichen Paradigmen (lesní, í, -í). Innerhalb des weichen Paradigmas wird im Nominativ Singular nicht zwischen mask., neutr. und fem. unterschieden (siehe Ventr, 1998). Dies führt zu für Polnisch- und Russischsprachige „verstörenden“ Formen wie „atraktivní dívka/ žena“. Als „ziemlich komplizierte morphonologische Erscheinungen“ bezeichnen Birnbaum und Molas (1998, S.149) die häufigen Konsonantenwechsel bei der Deklination und Konjugation sowie den Wegfall oder die Veränderung von Vokalen in der Flexion, die in allen drei Sprachen vorkommen. In allen drei Sprachen gibt es etwa im verbalen Bereich die Alternation von „-ow/ -ov“ zu „-uj“, z.B. Polnisch „kupować“ (kaufen) und „kupuję“ (ich kaufe). Das verbale Suffix -ova-/-owa- ist in den drei Slawinen sehr produktiv.

Im Tschechischen wie auch im Polnischen und Russischen gibt es die sekundäre Imperfektivierung als eine Form der Wortbildung. Die Deklinationen von Adjektiven und Pronomina weisen viele Ähnlichkeiten auf. Während es jeweils nur drei Zeitformen gibt, ist das Aspektsystem mit der Unterscheidung perfektiv vs. imperfektiv sehr differenziert und durch die zusätzliche Bildung von Aktionsarten hochkomplex. Die Formen werden durch Suffigierung, Präfigierung oder Suppletion gebildet. Für das Tschechische wurde lange Zeit neben dem perfektiven und dem imperfektiven Aspekt von der Existenz eines habituellen Aspektes ausgegangen. Das Verb „geben“ besitzt bspw. neben den Formen „dávát“ (imperfektiv) und der Form „dát“ (perfektiv) noch die Form „dávávat“, welche Usualität zum Ausdruck bringt und mit „üblicherweise geben“ beschrieben werden könnte (Ventr, 1998). Allerdings betrifft dies eine begrenzte Anzahl von Verben und es gibt Reste davon auch im Russischen und im Polnischen (z. B. *бывать*, *bywać*), weshalb in der heutigen Sprachwissenschaft nicht mehr von einem „dritten Aspekt“ ausgegangen wird (Berger, 2009).

Da nicht eingehend auf die Bildung aller Zeitformen eingegangen werden kann, soll hier die Vergangenheit herausgegriffen werden. Das differenzierteste und damit auch komplizierteste System lässt sich in Bezug auf diese Kategorie im Polnischen beobachten. Denn bei den Verbformen der Vergangenheit wird im Singular und im Plural konsequent zwischen männlich und weiblich unterschieden. Die tschechischen Formen „oni četli“ (belebt, mask.), „ony četly“ (fem.) sowie die polnischen Formen „oni czytali“ (belebt, mask.) vs. „one czytały“ (fem.) entsprechen einer einzigen russischen Form: „они читали“. Fehler in diesem Bereich können oftmals als „russisch“ bezeichnet und somit entschärft werden. Für Russischlernende kann der Hinweis auf diese Formen aufzeigen, dass Russisch in gewisser Hinsicht „einfacher“, weil morphologisch „ärmer“ ist.

Polnisch	czytałem/czytałam, czytałeś/czytałaś czytał/czytała/ czytało	Czytaliśmy/ czytaliśmy czytaliście/czytałyście czytali/czytały
Tschechisch	četl, četla, četlo	četli, četly, četla
Russisch	читал, читала, читало	читали

Tabelle 3: Übersicht über Vergangenheitsformen

Im Tschechischen tritt in den Vergangenheitsformen der 1. und 2. Person „sein“ als Hilfsverb hinzu, für den Singular ergibt sich z. B.: „byl/a **jsem**“ (ich war), „byl/a **jsi**“ (du warst), aber: byl/a/o (er/sie/es war).

Eine morphologische Besonderheit des Polnischen, die mit der historischen Sprachentwicklung begründet werden kann, ist die Tatsache, dass „rz“ und „ż“ für [ž] sowie „ó“ und „u“ für [u] sich in der Schreibung unterscheiden, aber nicht in der Aussprache. Sie werden auch als Dubletten bezeichnet und entsprechen einer historischen Tendenz in der Orthographie des Polnischen. Sie machen es aber leichter, aus dem Schriftbild heraus Parallelen zum Tschechischen und Russischen zu erkennen, z. B. „rzeka“ (Polnisch), „řeka“ (Tschechisch), „peka“ (Russisch).

Im Bereich der Syntax lässt sich aufgrund des ausgeprägten Kasussystems in den drei Sprachen eine relativ freie Wortstellung beobachten, die viel Gestaltungsspielraum zur Hervorhebung bestimmter Satzglieder lässt. Natürlich gibt es auch hier Unterschiede, z. B. bei den Enklitika (Tafel et al, 2009, S.191):

Polnisch	Tschechisch	Russisch
Widzieliśmy go.	Viděli jsme ho.	Мы его видели. Мы видели его.

Tabelle 4: Wortstellung

Die Syntax der Zahlen bzw. die Deklination von Substantiven nach Zahlwörtern ist in allen drei Sprachen kompliziert.

Personalpronomen in der Subjektfunktion sind in den westslawischen Sprachen (ähnlich wie bspw. im Spanischen) nicht obligatorisch¹⁵: „Jestem studentem“ (pln.), „Jsem student“ (tschech.). In der russischen Umgangssprache sind viele Ellipsen (Auslassungen von Wörtern) möglich, unter anderem auch die der Personalpronomen in Subjektfunktion. Den Lernenden sollte jedoch deutlich gemacht werden, dass dies nicht der Standardsprache entspricht. Dafür entfällt im Russischen im Präsens die Kopula, z. B. „Он болен“ für russ.

¹⁵ Sprachen, in denen nicht-emphatische Subjektpronomen ausgelassen werden, bezeichnet man in der Sprachwissenschaft auch als „Pro-Drop-Sprachen“.

„Er (ist) krank“. In den westslawischen Sprachen ist die Kopula obligatorisch „Je nemocen“ (tschech: „(Er) ist krank“).

Eine Besonderheit des Polnischen ist, dass Entscheidungsfragen meistens mit der Fragepartikel „czy“ eingeleitet werden („Czy tam byłś?“). Hier gibt es durchaus Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Sprachen, z. B. Russisch („Был ли ты когда-нибудь в Германии?“) oder Dialekte des Deutschen wie Kärntnerisch („A wer kummtn heit?¹⁶“).

3.4 Potential für mehrsprachige Aufgaben

Mehrsprachige Lernaufgaben haben vor allem eine lernerleichternde Funktion, wenn an Bekanntes angeknüpft wird. Deshalb kommen zunächst v.a. vorgelernte Sprachen, Mutter- oder Herkunftssprachen der Lernenden in Frage (Mehlhorn, 2011, S.217). Doch auch die proaktive Verknüpfung zu anderen Slawinen kann zur Verdeutlichung bestimmter Phänomene beitragen sowie für andere slawische Sprachen sensibilisieren und aufzeigen, dass die Lernenden nicht nur eine einzige slawische Sprache lernen, sondern ihr Können und Wissen teilweise auf andere Sprachen übertragbar ist.

In Bezug auf die Lexik birgt vor allem das Erschließen von panslawischen Wurzeln, Prä- und Affixen ein großes Potential. Hierbei können Erschließungs- und Merkstrategien eingeübt werden, die für die jeweilige Einzelsprache von großer Bedeutung sind. Zusätzlich lässt sich quasi *en passant* ein grundlegendes Sprachgefühl für weitere Slawinen erreichen. Um ein Beispiel zu nennen: Tafel et al. (2009, S.49) schlagen vor, orthografische und lautliche Besonderheiten an Panslawismen und Internationalismen deutlich zu machen. Hier ist insbesondere interessant, dass die Schreibung solcher Wörter in manchen Slawinen mehr dem Deutschen oder dem Englischen ähnelt, in anderen stärker angepasst wird. Dies kann eine Fehlerquelle darstellen, die durch mehrsprachige Aufgaben entschärft werden kann. Doch mehrsprachige Aufgaben müssen sich nicht auf den lexikalischen Bereich beschränken. Sprache besteht aus mehr als nur aus Wörtern und Lernende müssen eine Hypothesengrammatik entwickeln, wenn sie versuchen, fremdsprachliche Äußerungen zu verstehen (Meißner, 2010, S.207).

Generell sehe ich mehrsprachige Aufgaben in denjenigen grammatischen Bereichen als sinnvoll an, die in der Zielsprache erfahrungsgemäß schwierig sind und in denen andere

16 <https://de.wikipedia.org/wiki/Fragepartikel> (Letzter Zugriff am 02.09.16). Hier finden sich auch chinesische, türkische und arabische Beispiele für den Fall, dass diese Sprachen in der Lerngruppe vertreten sind.

Slawinen oder die vorgelernten Sprachen Englisch und Deutsch zu neuen Erkenntnissen verhelfen können. Dies sind für die drei Slawinen u.a. die Belebtheitskategorie, der Aspekt, Adjektive/Nomen, die nicht dekliniert werden, die Rektion und Valenz von Verben, Konsonantenwechsel in der Deklination und Konjugation, die Palatalisierung von Konsonanten, die Betonung (im Russischen), die Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen (im Tschechischen) sowie spezielle Probleme der Rechtschreibung. Auch einfache pragmatische Überlegungen können eine Rolle spielen und in die mehrsprachige Arbeit einbezogen werden.

Mehlhorn (2011) gibt für das Russische einige Beispiele, in welchen sprachlichen Bereichen Vergleiche möglich sind, und wie dies umgesetzt werden kann, da ein bloßes Darbieten von kontrastiven Tabellen ohne Eigenaktivität der Lernenden wenig sinnvoll ist. Ihre Beispiele beziehen sich auf die Aussprache (stimmhafte vs. stimmlose Konsonanten, Wortbetonung, Palatalisierung,), die Grammatik (Wortbildungsaffixe, Adverben vs. Adjektive, Wortfolge in Wortgruppen, Nullkopula, fehlendes Subjekt, Rektion der Verben, Steigerungsformen der Adjektive, Verbalaspekt, doppelte Verneinung) und den Wortschatz (Internationalismen, Zahlen, russisches Vokabular als Brücke zu anderen Slawinen). Etliche der genannten Bereiche spielen auch für diese Arbeit eine Rolle. Durch die Konzentration auf slawische Mehrsprachigkeit ergibt sich jedoch eine etwas andere Gewichtung.

Spezielle Aufgaben und Aktivitäten zur slawischen Mehrsprachigkeit sind legitim, wenn es sich um ein punktuelles Sensibilisieren für Ähnlichkeiten handelt, wie dies auf der Ebene der Lexik im Sprachenzentrum bereits durchgeführt wird. Ein weiterer möglicher Bereich wäre meines Erachtens die Bearbeitung von Fehlern, die von Deutschsprachigen häufig gemacht werden. Was in einer Slawine ein Aussprache- oder Grammatikfehler ist oder nur umgangssprachlich gebraucht wird, kann in der anderen Slawine die hochsprachliche Norm sein. Wenn es gelingt, dies aufzuzeigen, kann zum einen die Angst vor Fehlern auf Seiten der Lernenden abgebaut werden, zum anderen ihre Sprachbewusstheit in Bezug auf die Zielsprache erhöht werden und zusätzlich evtl. sogar ihr Interesse für andere Slawinen gesteigert werden.

Wie bereits erwähnt, halte ich auf einem weniger fortgeschrittenem Sprachniveau besonders Aufgaben aus dem Bereich der Aussprache, der Orthographie und der Morphologie für sinnvoll. Syntax und Pragmatik können vereinzelt ebenfalls einbezogen werden. Das Erschließen von Lexik ist bei den meisten von mir für den regulären Unterricht entwickelten Aufgaben nicht das einzige oder eigentliche Ziel, da ja immer auch ein Lerneffekt für die aktuell zu lernende Slawine intendiert ist und nicht nur eine Sensibilisierung für Polnisch,

Russisch und Tschechisch als Brückensprachen. Obwohl natürlich an mehrsprachigen Aufgaben trainierte Erschließungs- und Merkstrategien hilfreich für den Erwerb der eigentlichen Zielsprache sein und auf diese übertragen werden können.

4 Beschreibung und Analyse des mehrsprachigen Ansatzes im Sprachenzentrum

Die Idee zur Implementierung mehrsprachigkeitsdidaktischer Angebote am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin wurde in Anlehnung an Konzepte und Kopiervorlagen von Behr (2005/ 2007) sowie an die „Slawiniade“ entwickelt, welche vom Landesverband Russisch & Mehrsprachigkeit e.V. in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Didaktik der slawischen Sprachen in Leipzig entwickelt wurde. Dieses zweitägige Programm für 36 Neuntklässler_innen aus ganz Sachsen bezog die Sprachen Russisch, Polnisch, Tschechisch und Sorbisch mit ein. Der Fokus lag auf den Gemeinsamkeiten der Sprachen und sollte eine Einführung in die Interkomprehension bieten (Mehlhorn, 2015). Die Aufgaben wurden in gemischten Sprachteams an verschiedenen Stationen bearbeitet. Im Mittelpunkt stand das Erschließen bzw. Zuordnen von Wortschatz anhand von authentischem Sprachmaterial (Stadtpläne, Speisekarten, Visitenkarten etc.). Zur Lösung der Aufgaben waren etliche Strategien nötig, diese wurden jedoch nur teilweise bewusst gemacht bzw. die Aufgabenstellung forderte nur selten explizit eine Verbalisierung der entdeckten Zusammenhänge.

Das ganze Programm der Slawiniade wurde durch Mini-Sprachkurse und ein Kulturprogramm mit Musik und Tanz abgerundet. Ebenso wurde soziokulturelles Wissen vermittelt, z. B. gab es eine Aufgabe, bei der landestypische Gegenstände in Körbe eingeordnet werden mussten. Ziele der Veranstaltung waren es unter anderem, den Lehrkräften Anregungen für die Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze zu geben sowie den Schüler_innen zu zeigen, dass ihre Schulfremdsprache einen großen Wert hat, da sie ihnen helfen kann, weitere slawische Sprachen zu verstehen (Mehlhorn, 2013).

Die Abteilung slawische Sprachen des Sprachenzentrums der Humboldt-Universität zu Berlin wollte daran anknüpfen und ihr Unterrichtsangebot ebenfalls um eine mehrsprachigkeitsdidaktische Komponente bereichern. Dies wurde zum einen in den Sprachkursen, zum anderen aber auch in speziellen Workshops erfolgreich umgesetzt.

4.1 Analyse der Aufgaben

Die Aufgaben, welche für die Workshops und für den regulären Unterricht entwickelt oder von Mehlhorn (2013, 2014, 2015) und Behr (Hrsg., 2005) übernommen bzw. adaptiert wurden, sind lexikalisch orientiert und zielen in den meisten Fällen auf die interkomprehensive Lese- und Erschließungskompetenz. Sie entsprechen den Kriterien von Behr (2007, 2010) und sind darauf ausgerichtet, dass Bekanntes zum Erschließen von Neuem genutzt werden kann.

Im Unterricht sollen die Studierenden z. B. in Kleingruppen Wochentage, Zahlwörter oder Bezeichnungen von Familienmitgliedern in verschiedenen slawischen Sprachen zuordnen. Im Tschechischkurs, in dem ich zwei Mal hospitiert habe, waren es verschiedenfarbige Kärtchen mit den Bezeichnungen der Wochentage in den drei Slawinen, die einander zugeordnet werden sollten. Am Ende wurden die Wochentage von im Kurs anwesenden Mutter- bzw. Herkunftssprachler_innen auf Polnisch und Russisch vorgelesen und gemeinsam auf allen drei Sprachen wiederholt, so dass die Studierenden auch den Sprachklang der Wörter erfahren konnten. Das Vorgehen der Studierenden bei der Zuordnung wurde nicht verbalisiert. Vielleicht liegt dies daran, dass der Unterricht weitgehend einsprachig ausgelegt ist. Insgesamt nahm die von mir beobachtete mehrsprachige Aufgabe nur wenig Zeit in Anspruch (max. 10 Minuten). Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die mehrsprachige Arbeit die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache beeinträchtigt, was häufig ein Argument gegen sprachenübergreifendes Arbeiten ist.

Es sollte klar zwischen speziellen sprachenübergreifenden Angeboten und den einzelnen Polnisch-, Russisch- und Tschechischkursen differenziert werden, in denen das Ziel der Lernenden primär darin besteht, erst einmal in einer Slawine eine gewisse sprachliche Kompetenz zu erreichen. Die Materialien für die 45-minütigen Workshops sind deutlich komplexer und vielfältiger. Sie richten sich an Studierende, die spezifisch an Interkomprehension sowie an den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den slawischen Sprachen interessiert sind.

Im Rahmen der bisherigen Aufgaben wurden, wie bei der Slawiniade auch, v.a. authentische Texte (Stadtpläne, Visitenkarten, Speisekarten o.ä.) vorgelegt, aus denen die Teilnehmer_innen Detailinformationen erschließen sollten und zu denen sie dann inhaltliche Fragen beantworten mussten. Zudem gab es etliche Zuordnungsaufgaben, z. B. beim tschechischen Aufgabenpaket in Form eines Kreuzworträtsels (siehe Übersicht 3, Nr. 4 im Anhang). Der Fokus lag auf der slawischen Interkomprehension, d.h. es wurde darauf

geachtet, dass ein grundlegendes Verständnis durch Transfer aus der bereits erlernten Slawine möglich ist. Die russischen Wörter und Texte wurden transliteriert.

An dieser Stelle werden die Aufgaben der Workshops nicht im Detail besprochen. Die von mir erstellten Übersichten 1 - 3 im Anhang dieser Arbeit geben einen Gesamtüberblick über das Material, die Aktivitäten der Lernenden, die Arbeitsformen und den Schwierigkeitsgrad. Die Lernenden mussten sich für ein Aufgabenpaket in einer slawischen Sprache entscheiden, die sie vorher nicht gelernt hatten. Zusätzlich gab es eine Zuordnungsaufgabe als laminiertes Kartenspiel, in deren Rahmen Filmtitel in den Sprachen Polnisch, Russisch sowie Tschechisch und Slowakisch einander zugeordnet werden sollten (z. B. Bruce Wszechmogący - Брюс Всемогущий/Brjus Vsemoguščij - Božský Bruce - Bruce Všemohúci).

Die Aufgabenpakete unterscheiden sich in ihrer Länge und in den Anforderungen, die an die Lernenden gestellt werden. Das Aufgabenpaket mit polnischem Material umfasste fünf Aufgaben, das Aufgabenpaket mit russischem Material acht Aufgaben und das mit tschechischem Material sieben. Ich habe in den bereits erwähnten Übersichten eine grobe Einteilung in „leicht“, „mittel“ und „schwer“ vorgenommen. Dies erfolgte anhand meiner subjektiven Einschätzung und anhand der Lösungen der Studierenden, die mir teilweise vorlagen. Im polnischen Aufgabenpaket waren m. E. die schwersten Aufgaben zu finden, da hier auch produktive Kompetenzen einbezogen wurden (Übersicht 2, Nr. 4 & 5).

Insgesamt lässt sich sagen, dass:

- die bereits vorhandenen slawischen Sprachkenntnisse für das Erschließen von Material in einer weiteren Slawine genutzt werden sollten.
- die Aufgaben v.a. auf das interkomprehensive Erschließen von Einzelwörtern bzw. auf das Heraussuchen und Erschließen von Einzelwörtern aus Texten (Detailverstehen) ausgerichtet sind.
- die Aufgaben zwar in der Regel in mehrsprachigen Paaren oder Gruppen diskutiert wurden und die Studierenden sich über die gefundenen Lösungen sowie ihre Such- und Vergleichsprozesse austauschen konnten, dies aber nicht explizit in den Aufgabenstellungen gefordert wird.
- die Aufgaben ausschließlich auf Schriftlichkeit basieren, obwohl die Lernenden die Alphabete (noch) nicht richtig lesen können und die zugrundeliegenden Phonem-Graphem-Beziehungen nicht oder nur teilweise kennen.

- nur die Aufgabe „Outsider – einer muss raus“ (Übersicht 1, Nr. 1) aus dem Aufgabenpaket mit russischem Material von den Lernenden tlws. eine grammatische bzw. morphologische Analyse der dargebotenen Wörter fordert. Dies wird jedoch nicht explizit gemacht.
- nur in zwei Aufgaben (Bezeichnungen von Familienangehörigen: Nr. 2 in Übersicht 1 & bei der Zuordnung von Filmtiteln) alle drei Sprachen einbezogen werden.

4.2 Analyse der Fragebögen

Es liegen n=9 ausgefüllte Fragebögen von den Teilnehmer_innen des ersten Workshops sowie n=10 Fragebögen vom zweiten Workshop vor¹⁷. Dies sind insgesamt n=19 Fragebögen, wovon einer allerdings nur unvollständig ausgefüllt wurde. Dadurch verringert sich die Stichprobe auf n=18.

Die erste Frage bezog sich auf Vorkenntnisse in slawischen Sprachen. Die Teilnehmer_innen sollten ihr Sprachniveau anhand der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen einschätzen (A1-C2 bzw. Mutter-/Herkunftssprache). Vorkenntnisse in anderen Sprachen wurden nicht explizit abgefragt, aber teilweise von den Teilnehmer_innen trotzdem angegeben. Natürlich kann die Selbsteinschätzung nicht als zuverlässig angesehen werden, denn im Einzelfall kann die tatsächliche Sprachkompetenz stark abweichen. Dennoch lässt sich durch die Selbsteinschätzung ein erster Eindruck von den Sprachkenntnissen der Teilnehmer_innen bekommen. Im Kontext von Mehrsprachigkeit ist allerdings schade, dass nicht sämtliche Sprachkenntnisse abgefragt wurden, sondern nur Kenntnisse der slawischen Sprachen.

Bei der Auswertung zeigte sich, dass die Teilnehmer_innen mit sehr unterschiedlichen Sprachniveaus in den drei beteiligten slawischen Sprachen in den Workshop kamen. Die Hälfte der Personen (9 von 18) brachte Kenntnisse in mehreren Slawinen mit.

Man könnte die Teilnehmer_innen aber auch folgendermaßen in Untergruppen einteilen: Es gab insgesamt **5 Teilnehmer_innen**, die in ihrer Selbsteinschätzung ein A1 oder A2-Niveau in lediglich einer der Slawinen angegeben haben. Diese möchte ich in der Gruppe der „**Anfänger_innen**“ zusammenfassen.

Zwei Personen gaben ein C1/C2-Niveau in Russisch an, vier Personen bezeichneten Polnisch als ihre Herkunfts-/ Muttersprache, zwei Personen Bulgarisch, eine Slowakisch. Diese **10**

¹⁷ Ein Fragebogen-Muster findet sich im Anhang.

Personen werde ich im Folgenden als „**Fortgeschrittene**“ bezeichnen, da diese Teilnehmer_innen mindestens eine Slawine auf hohem Niveau beherrschen.

Als dritte Gruppe bleiben die restlichen **3 Personen**, die ich als „**fortgeschrittene Anfänger_innen**“ bezeichne. Diese gaben an, jeweils zwei bis drei Slawinen auf dem Niveau A1-B2 zu beherrschen (davon mindestens eine auf Niveau B1 oder höher).

Die Teilnehmer_innen sollten den Workshop auf einer Likert-Skala von 1 (trifft zu) bis 4 (trifft nicht zu) dahingehend beurteilen, ob er ihren Erwartungen entsprach. Die Interpretation des Ergebnisses ist zwar insofern problematisch, als dass die konkreten Erwartungen vorher nicht abgefragt wurden, aber es ist davon auszugehen, dass die meisten Teilnehmer_innen die Aussage in Richtung „Es hat mir gut gefallen“ interpretiert haben.

Da es bei so kleinen Stichproben aufgrund der geringen Aussagekraft nicht sinnvoll ist, Durchschnittswerte oder gar Signifikanzen zu berechnen, werde ich darauf verzichten. Der besseren Anschaulichkeit halber habe ich die Teilnehmer_innen zu zwei Gruppen zusammengefasst (Gruppe 1: „Der Kurs entsprach meinen Erwartungen mit den Werten E=1 oder E=2 vs. Gruppe 2: „Der Kurs entsprach nicht meinen Erwartungen“ mit den Werten E=3 oder E=4) und folgende Kontingenztabellen mit den tatsächlichen und den bei Unabhängigkeit erwarteten Werten erstellt¹⁸. Daraus lassen sich Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Gruppenzugehörigkeit und Bewertung ablesen.

	E=1, E=2	E=3 E=4	Σ
Anfänger_innen	5	0	5
Fort. Anfänger_innen	3	0	3
Fortgeschrittene	7	3	10
Σ	15	3	18

Tabelle 5: Kontingenztafel - Tatsächliche Werte

	E=1 E=2	E=3 E=4	Σ
Anfänger_innen	4,2	0,8	5
Fort. Anfänger_innen	2,5	0,5	3
Fortgeschrittene	8,3	1,6	10
Σ	15	3	18

Tabelle 6: Kontingenztafel - Erwartete Werte

Beim Vergleich der Tabellen fällt auf, dass es sowohl bei den „Anfänger_innen“ und „fortgeschrittene Anfänger_innen“ als auch bei den „Fortgeschrittenen“ Abweichungen zwischen den bei Unabhängigkeit erwarteten und den tatsächlichen Werten gibt, jedoch in unterschiedliche Richtung. Die Tendenz geht bei den „Fortgeschrittenen“ in Richtung einer schlechteren Bewertung. Auch wenn bei der geringen Fallzahl sehr wahrscheinlich ist, dass

¹⁸ Den bei Unabhängigkeit erwarteten Wert für eine Zelle erhält man, indem man die zugehörigen Randsummen (hier fettgedruckt) multipliziert und durch die Stichprobengröße (N=18) teilt: $(f = n_i \times n_j / N)$, also z. B. $15 \times 5 / 18 = 4,16$ (Wirtz & Nachtigall, 1998).

dieses Ergebnis durch Zufall entstand: Es ließe sich evtl. damit erklären, dass mit einer höheren Sprachkompetenz der Anspruch an eine solche Veranstaltung wächst bzw. damit, dass die Aufgaben eher für Teilnehmer_innen mit mittlerer oder geringer slawischer Sprachkompetenz geeignet waren als für Fortgeschrittene.

Der Likert-Skala zur Bewertung des Kurses folgten drei offene Fragen („Das hat mir gut gefallen“, „Das hat mir nicht gefallen“ sowie „Meine Vorschläge und Bemerkungen“). Bei diesen offenen Fragen lobten die Teilnehmer_innen über alle Kompetenzstufen hinweg die gute Atmosphäre im Workshop, die motivierende und kompetente Art der Dozentinnen, die Aufgaben in den einzelnen Zielsprachen anzuleiten, sowie die kommunikative Zusammenarbeit in der Gruppe.

Bei den „Anfänger_innen“ beklagten alle 5 Teilnehmer_innen entweder, dass einige Aufgaben zu schwer für sie waren und/oder dass die Zeit zu knapp war und sie sich gerne länger mit den Aufgaben beschäftigt hätten. Außerdem hätten sich einige Teilnehmer_innen gewünscht, am Anfang des Workshops wichtige Grußformeln in den einzelnen Sprachen zu lernen und eine Einführung in Alphabet und Aussprache zu bekommen.

Die „fortgeschrittenen Anfänger_innen“ äußerten im Prinzip keine Kritik, sie hoben nur aus ihrer Sicht besonders gelungene Teile des Workshops hervor, z. B. eine Aufgabe, die darin bestand, Filmtitel in den drei Sprachen zuzuordnen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Aufgabenangebot für fortgeschrittene Anfänger_innen besonders geeignet war. Eine Person wünschte sich semesterbegleitend zusätzlich zu den einzelsprachlichen Kursen ein sprachenübergreifendes Lernangebot.

Die „Fortgeschrittenen“ lobten ebenfalls mehrheitlich den Workshop. Auch hier gab es allerdings zwei Teilnehmer_innen, denen die Zeit zu knapp war. Zudem äußerte eine Person aus der „Fortgeschrittenen“-Gruppe eine konkrete Idee für eine Erweiterung: Im Workshop sollten zusätzlich Kontraste und Unterschiede zwischen den Sprachen thematisiert werden. „Falsche Freunde“ wurde in diesem Zusammenhang als ein mögliches Thema genannt. Allerdings handelte es sich dabei um eine Person, die nach eigenen Angaben neben Tschechisch und Slowakisch als Herkunftssprachen auch Polnisch (A2) und Russisch (B1) spricht, insgesamt also in den drei beteiligten Sprachen schon recht kompetent ist. Vielleicht sollte in Zukunft bei einigen Aufgaben nach Kompetenzniveau differenziert werden. Die „Fortgeschrittenen“ könnten mehr Aufgaben bekommen, bei denen es um Kontraste zwischen den Sprachen geht und die „Anfänger_innen“ könnten anhand einiger wichtiger Grußformeln einen Einblick in die Schrift und Aussprache der unbekannten Slawine(n) bekommen.

Insgesamt zeigt die Umfrage aber, dass die meisten Teilnehmer_innen von dem Zusatzangebot begeistert waren und viele sich eine Fortsetzung wünschen.

4.3 Ideen für die Weiterentwicklung

Im Folgenden möchte ich meine Überlegungen zu den bisherigen Aufgabenformaten weiterführen und Verbesserungs- und Innovationsmöglichkeiten aufzeigen, die dann je nach Bedarf flexibel in den Unterricht integriert werden können.

Während im Rahmen mehrsprachiger Workshops davon ausgegangen werden kann, dass die Teilnehmenden schon von sich aus sehr motiviert und bereit sind, sich nicht nur mit Ähnlichkeiten, sondern auch mit Unterschieden zwischen den Sprachen auseinanderzusetzen, müssen Übungen und Aufgaben zur slawischen Mehrsprachigkeit im regulären Unterricht sicherlich sparsamer eingesetzt werden, da hier das Ziel der Lernenden zunächst einmal darin besteht, eine bestimmte slawische Sprache zu lernen. Anhand der von mir erstellten Beispiele möchte ich dazu anregen, neben den slawischen Sprachen weitere relevante Sprachen in den Unterricht einzubeziehen.

Eine interessante Beobachtung bei meiner Hospitation im A1-Tschechischkurs war für mich die enorme Vielfalt der Kursteilnehmer_innen bezüglich ihrer sprachlichen Herkunft. Im Kurs befanden sich nicht nur Studierende mit slawischer Herkunftssprache. Direkt neben mir saßen jeweils eine chinesische und eine türkische Muttersprachlerin. Letztere versicherte mir, dass sie Tschechisch fast problemlos aussprechen könne, aber Schwierigkeiten beim Vokabellernen hätte und deshalb überlege, im nächsten Semester lieber weiter jene Sprachen zu festigen, die sie bereits beherrsche. Tatsächlich stößt man auf gewisse Ähnlichkeiten mit slawischen Sprachen, wenn man sich mit dem türkischen Lautsystem beschäftigt. Aber auch im Bereich des Wortschatzes finden sich im Tschechischen Parallelen zum Türkischen¹⁹ und vielen anderen Sprachen, die sich Studierende im Rahmen von Rechercheaufträgen selbst erarbeiten könnten. Vielleicht hätte ein erweitertes Bewusstsein für Ähnlichkeiten zu ihren vorgelernten Sprachen Türkisch, Deutsch, Englisch und Französisch die Studentin motivieren können, das Erlernen der tschechischen Sprache fortzuführen.

Die Frage ist natürlich, wie man bei so unterschiedlichen Sprachkenntnissen in einem Kurs

19 Um nur einige Beispiele zu nennen, die ich gesammelt habe: „fazole“(tschech.) - „fasulye“(türk.), „višeň“(tschech.) - „vişne“(türk.), „torba“(tschech.) - „torba“(türk.), „baklažán“(tschech.) - „patlıcan“(türk.). Für Russisch und Polnisch sind ebenfalls viele Beispiele auffindbar: „şapka“(türk.) - „шапка“(russ.), „valiz“(türk.) - „walizka“(pln.), „ütü“(türk.)- „утюг“(russ.), „kuru üzüm“(türk.) - „изюм“(russ.).

allen gerecht werden kann. Meiner Ansicht nach bieten v.a. das Deutsche und das Englische gute Ausgangspunkte. Viele Studierende haben Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache gelernt und könnten auch in dieser Hinsicht von Sprachvergleichen profitieren. Englischkenntnisse werden in jedem Studiengang für die Lektüre wissenschaftlicher Texte vorausgesetzt und fast alle Studierenden bringen Grundkenntnisse des Englischen mit. Aus diesen Gründen würden sich diese beiden Sprachen ganz besonders für das mehrsprachige Arbeiten in den regulären Sprachkursen eignen.

Bevor ich meine eigenen Aufgaben vorstelle, möchte ich an dieser Stelle ein paar allgemeine Hinweise und Vorschläge zusammenfassen:

- Ein umfassendes Mehrsprachigkeitskonzept, d.h. ein Einbeziehen von vorgelernten Sprachen (z. B. des Deutschen und des Englischen) und von Herkunftssprachen wäre wünschenswert.
- Die bisherigen Aufgaben gehen (wie von Behr, 2007, empfohlen) vor allem von sprachlicher Ähnlichkeit aus. Dies soll sich motivationssteigernd auswirken. Mehlhorn (2013) berichtet, dass die teilnehmenden Schüler_innen nach der Slawiniade das Gefühl, hatten, die Sprachen seien „sehr ähnlich“. Dies entspricht nicht unbedingt der Realität (Keipert, 2005). Es sollte darauf geachtet werden, dass ein ausgewogenes, realistisches Bild vermittelt und auch Unterschiede thematisiert werden. Bei Studierenden kann erwartet werden, dass sie auch komplexere Zusammenhänge erfassen.
- In den Workshops sollte ausgenutzt werden, dass Lernende unterschiedlicher Sprachen teilnehmen und so abwechselnd eine Expert_innenrolle übernehmen können, z. B. im Bereich der Phonem-Graphem-Beziehungen. Insgesamt könnten die bereits vorhandenen Kompetenzen und das Vorwissen noch expliziter einbezogen werden. Insbesondere das interaktive Arbeiten in sprachlich gemischten Paaren oder Gruppen kann zu diesem Zweck genutzt werden.
- Es könnte noch stärker differenziert werden: Zum einen zwischen den Aufgabenformaten in den Workshops und im Unterricht, zum anderen zwischen den einzelnen Teilnehmer_innen der Workshops (je nach Vorkenntnissen in slawischen und nicht slawischen Sprachen).
- In den einzelsprachlichen Kursen sollten (insbesondere in der Anfangsphase) Aufgaben zum Einsatz kommen, die zwar für andere slawische Sprachen

sensibilisieren und ein gewisses Interesse wecken, im Kern jedoch trotzdem auf die Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachkompetenz in der Zielsprache ausgerichtet sind. Dies wird neben der proaktiven Bezugnahme auf noch unbekannte Sprachen durch die Bezugnahme auf bereits beherrschte Sprachen möglich. Beispielsweise könnten häufig vorkommende Fehler als „intelligente Fehler“ herausgestellt werden, da sie in anderen Sprachsystemen eine Regel repräsentieren bzw. die Norm darstellen. In den Workshops dagegen kann auf spielerische Weise auf alle drei Slawinen Bezug genommen werden, es können Vergleiche angeregt und Neues hinzugelernt werden.

4.3.1 Aufgabenvorschläge für mehrsprachige Workshops

Die Rückmeldungen der Studierenden aus den Workshops zeigen, dass das bisherige Angebot sehr gut angenommen wurde. Allerdings bestand eine Schwierigkeit darin, dass keine Binnendifferenzierung nach Sprachniveau zwischen den Studierenden stattfand und einige sich darüber beklagten, dass die Aufgaben zu umfangreich und zu schwer für sie waren, während andere gerne noch stärker gefordert worden wären. Dies sollte in Zukunft berücksichtigt werden. Ich habe mehrere, an den Vorschlägen der Studierenden orientierte Arbeitsblätter für nachfolgende Workshops entwickelt, die z. T. eine Binnendifferenzierung ermöglichen. Die Arbeitsblätter sind so konzipiert, dass sie sowohl auf schon vorhandenes Wissen in einer Slawine zurückgreifen als auch einen Einblick in andere Slawinen geben. Bei der Entwicklung bin ich von dem ausgegangen, was den bisherigen Teilnehmer_innen der Fragebogenauswertung zufolge noch gefehlt hat. Die ausgearbeiteten Arbeitsblätter bzw. Materialien befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

In den Rückmeldungen per Fragebogen wurde neben Aufgaben zu einfachen Grußformeln und sogenannten „falschen Freunden“ eine Einführung in die jeweiligen Alphabete und die Aussprache nachgefragt. Da eine umfassende Einführung zu langwierig wäre, ließen sich Texte aus Tafel et al. (2009, S.39) auf spielerische Weise für einen ersten Einstieg nutzen, die die folgenden Überschriften tragen: „Kajne angst for der polniszyn szprache!“ - „Kajne angst fôr der čechišn šprache!“ - „Кайне аңгст фор дэр русишен шпрахе!“.

Aus methodischer Sicht wäre eine Arbeit an Stationen denkbar, bei der die Studierenden sich selbst aussuchen können, welche Station mit welcher Schwierigkeitsstufe sie bearbeiten wollen. Die Stationen wären nicht nach Sprachen, sondern thematisch geordnet, damit sich

Studierende mit möglichst unterschiedlichen Sprachkenntnissen zusammenfinden. Sie könnten (in den drei Zielsprachen gekennzeichnet) z. B. „Begrüßung und Kennenlernen“, „Falsche Freunde“, „Sprachdomino“, „Alphabete“, „Musik und Kultur“, „Zurechtfinden im Land mit Interkomprehension“ o.ä. heißen. Die einzelnen Stationen würden einen Schwierigkeitsgrad zugewiesen bekommen bzw. innerhalb einer Station könnten verschiedene Aufgaben bereitgestellt werden. Dies hätte neben den erweiterten Differenzierungsmöglichkeiten und der erforderlichen Kooperation in mehrsprachigen Paaren/Kleingruppen den Vorteil, dass sich die Studierenden die für sie interessanten Stationen selbst aussuchen und nicht mehr das Gefühl hätten, ein dickes Aufgabenheft unter Zeitdruck durcharbeiten zu müssen.

Sprachdomino:

In Anlehnung an das mehrsprachige Dil-Dominosu-Spiel von Hölscher (1998) habe ich ein slawisches Domino-Spiel mit einfachen Redemitteln für die drei Slawinen erstellt (siehe Anhang dieser Arbeit). Das Spiel kann in mehrsprachigen Dreiergruppen gespielt werden. Zunächst müssen die Dominosteine entlang der fett gedruckten Linien ausgeschnitten werden. Jede_r bekommt fünf Dominosteine, ein Stein wird als Start hingelegt. Dann geht es reihum und die Mitspieler_innen versuchen, etwas anzulegen, den Satz vorzulesen und zu sagen, um welche Sprache es sich handelt. Wer als erste/r alle „Dominosteine“ losgeworden ist, hat gewonnen. Wenn bis zum Ende weitergespielt wird, ergibt sich aus den Dominosteinen ein Kreis. Die Teilnehmenden können sich dabei gegenseitig helfen und die gefundenen Lösungen überprüfen. Der Wortschatz ist relativ leicht erschließbar. Die Übung soll helfen, eine grundlegende Bewusstheit für die einzelnen Sprachen zu entwickeln, um in Zukunft die Sprachen erkennen und voneinander unterscheiden zu können, indem zum Beispiel während des Spielens und Erschließens über implizite Vorgänge Schreibung und Lautung verglichen wird und Regelmäßigkeiten auffallen (z. B. Schreibung „w“ im Polnischen vs. „v“ im Tschechischen“). Noch weiter optimierbar wäre das Spiel mit Hilfe einer Smartboard-Variante, bei der die Spielenden auf die einzelnen Dominosteine klicken können und die Ausdrücke dann (möglichst ausdrucksvoll) vorgesprochen werden. Da mehrsprachige komplexe Hörübungen ansonsten schwer zu entwickeln sind, wäre dies eine schöne Ergänzung. Außerdem könnten Lernende, denen die kyrillische Schrift bisher nicht geläufig ist, einen ersten Einblick in deren Funktionsweise bekommen, indem die Transliteration weggelassen wird und sie selbstständig das Gehörte mit dem Schriftbild vergleichen müssen.

Nicht zuletzt geht es darum, auf spielerische, kurzweilige Weise Grundwortschatz zu entdecken und implizit Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen wahrzunehmen. Anschließend lassen sich diese mit Hilfe einer Lehrkraft auch noch einmal explizit thematisieren (z. B. die angesprochenen Unterschiede in der Lautung und Schreibung oder pragmatische Aspekte, wie die Tatsache, dass es im Russischen unüblich ist, ein „schönes Wochenende“ zu wünschen).

Mehrsprachige Tandembögen:

Bei den mehrsprachigen Tandembögen (siehe Anhang) geht es ebenfalls darum, Grundwortschatz gegenüberzustellen und dabei eine Methode des selbstständigen kooperativen Lernens anzuwenden. Es wird davon ausgegangen, dass alle Teilnehmer_innen sich in „ihrer“ Slawine begrüßen und vorstellen können, sagen können, wie alt sie sind etc. Dieses Vorwissen soll gezielt genutzt und ausgetauscht werden. So können die Lernenden mithilfe der mehrsprachigen Tandembögen ein einfaches Gespräch führen, welches theoretisch so auch in der Realität zwischen zwei Sprecher_innen verschiedener Slawinen stattfinden könnte und bei dem jede/r versucht, aufgrund ihrer bzw. seiner Sprachkenntnisse zu erschließen, was gemeint ist. Dafür stehen im Gegensatz zu rein auf Schriftlichkeit basierenden Übungen jeweils gleichzeitig Schriftbild und Lautbild zur Verfügung. Auch wenn die oder der Tandempartner_in nicht völlig fehlerfrei spricht, gibt es dennoch einen gewissen Könnens- und Wissensvorsprung, der die beiden Partner_innen jeweils zu Expert_innen für „ihre“ Sprache macht, was sehr motivierend sein kann.

Im Anschluss an das Tandemgespräch folgt eine Reflexionsphase, während der die Tandempartner_innen sich gegenseitig nach der Bedeutung einzelner Wörter und Konstruktionen fragen und Ähnlichkeiten und Unterschiede benennen, die am Ende in einem Blitzlicht noch einmal im Plenum ausgetauscht werden können.

Arbeitsblätter „Falsche Freunde“:

„Falsche Freunde“ oder „Fauxamis“ sind in mehreren Sprachen in gleicher oder ähnlicher Form vorkommende Wörter, die unterschiedliche Bedeutungen haben, was zu einem falschen Gebrauch führen kann²⁰. Behr (2007, S. 168) sieht diesen Bereich für Schüler_innen mit geringer fremdsprachlicher Kompetenz nicht als „prominentes Übungsfeld“, da „falsche Freunde“ ihrer Meinung nach einfach auswendig gelernt werden müssen und kein „lernstrategischer Erschließungseffekt“ (ebd.) zu erreichen sei. Dieser Feststellung kann ich

20 <http://www.duden.de/rechtschreibung/Fauxami> (Letzter Zugriff am 02.09.16)

in Bezug auf die slawischen Sprachen nicht zustimmen. Angelov (2011) argumentiert, dass bei verwandten Sprachen weniger von „falschen Freunden“ als vielmehr von „etymologischen Dubletten“ die Rede sein sollte, also von Wörtern, die aus derselben Wurzel entstanden sind und durch lexikalische Kompression oder Expansion eine Bedeutungsveränderung erfahren haben. Bei Wörtern wie „pokrywka“ (pln.: Deckel), „pokrývka“ (tschech.: Bettlacken) und „покрóв“ (russ.: Decke, Hülle) lässt sich eine Analogie bzw. ein gemeinsamer Bedeutungskern ausfindig machen - nämlich der des Bedeckens. Solche Analogien werden von Sprecher_innen slawischer Sprachen erkannt und aufgrund der semantischen und stilistischen Unterschiede oftmals ironisch in Form von Sprachwitzen genutzt (ebd.).

Die von mir entwickelten Arbeitsblätter (siehe Anhang) sollen aufzeigen, dass bestimmte slawische Wurzelmorpheme wie „zor“/“zr“ oder „smr/ smer“ in mehreren Slawinen vorkommen und auch wenn aufgrund von Bedeutungsverschiebungen die genaue Bedeutung eines Wortes nicht sofort klar ist, kann man doch eine ungefähre Zugehörigkeit zu einem lexikalischen Feld erraten. Bestimmte Wurzelmorpheme sowie Suffixe und Affixe zu kennen, fördert nicht nur das Erschließen von Wörtern aus dem Kontext, sondern kann auch als Merkstrategie beim Vokabellernen dienen. Manchmal ist es nach Konsultation eines etymologischen Wörterbuches möglich, weitere europäische Sprachen einzubeziehen, wie etwa im Falle vom slawischen „smrad“ und dem romanischen „mierda/ merda/ merde“.

Die Lernenden sollen eine Bewusstheit dafür entwickeln, dass die Wurzelmorpheme unterschiedliche Formen annehmen und hierbei vielfach die Konsonanten die Bedeutung tragen. Dies sollte vor allem semitischsprachigen Lernenden bekannt vorkommen und könnte thematisiert werden, falls es solche unter den Teilnehmer_innen gibt²¹. Bei den Arbeitsblättern der Schwierigkeitsstufe 1 und 3 ist vorgesehen, dass die Lernenden selbst in Wörterbüchern verschiedene Wurzel-Vokal-Kombinationen suchen und so weitere Wörter finden. Evtl. kommt dafür auch die Benutzung von Internet-Wörterbüchern in Frage, in denen speziell nach Wörtern mit der gleichen Wurzel gesucht werden kann. Eine wichtige Komponente des Arbeitsblattes ist der Austausch zwischen Studierenden, die verschiedene Slawinen lernen. Die grobe Zuordnung von Schwierigkeitsstufen erfolgte anhand der Vielfältigkeit und Komplexität des dargebotenen Sprachmaterials.

21 Für weitere Informationen zu diesem Thema siehe Zeldes & Ghazwan, 2014. Auch für das Französische lassen sich Beispiele finden, in denen die Wurzel sich deutlich verändert, allerdings betrifft dies oftmals auch die Konsonanten („véracité“=> vraie, sec=> secher, nager=> natation).

4.3.2 Aufgabenvorschläge für den regulären Sprachunterricht

Die von mir entwickelten Aufgabenideen für den regulären Unterricht sind weniger spielerisch und spezifischer auf bestimmte Formen ausgerichtet als die Aufgaben für den Workshop. Sie stellen nur erste Ideen in Rohform da und sind didaktisch-methodisch nicht vollständig ausgearbeitet. Sie sollen beispielhaft verdeutlichen, was möglich wäre. Dabei ist eingangs jeweils spezifiziert, um welchen sprachlichen Bereich es sich handelt und für welche Sprache die Aufgabenidee gedacht ist. Da es sich um Entwürfe für Studierende als Zielgruppe handelt, sind sie teilweise komplexer als die von Mehlhorn (2011) für den schulischen Unterricht vorgeschlagenen Aufgaben und beziehen neben den Gemeinsamkeiten in stärkerem Maße auch Unterschiede zwischen den Sprachen mit ein. Die Vorschläge sind v.a. als Ergänzung zu den bereits getesteten Übungen zum lexikalischen Inferieren gedacht, weisen also in eine etwas andere Richtung. Mit „Anfänger_innen“ sind weiterhin diejenigen Lerner_innen gemeint, die gerade dabei sind, ihre erste Slawine zu lernen und mit „Fortgeschrittene“ diejenigen, die bereits eine oder mehrere Slawinen auf hohem Niveau beherrschen, unabhängig davon, ob es sich um muttersprachliche, herkunftssprachliche, zweitsprachliche oder fremdsprachliche Kompetenzen handelt. Neben den hier vorgestellten sind viele weitere Übungen und Aufgaben denkbar, z. B. zur Aussprache des [l] im Tschechischen, Russischen und Englischen oder zur Prosodie und Intonation.

4.3.2.1 Aufgaben für Anfänger_innen

Betonung und Reduktion im Russischen:

Im Russischen stellt die Betonung eine der größten Schwierigkeiten dar. Selbst sogenannte Muttersprachler_innen betonen viele Wörter nicht der Norm entsprechend. Mit diesem Problem könnte spielerisch umgegangen werden, z. B. indem bei der spontanen mündlichen Fehlerkorrektur im Unterricht darauf hingewiesen wird, dass es sich hier um eine „polnische“ (Akzent auf der vorletzten Silbe) bzw. „tschechische“ (Akzent auf der ersten Silbe) Betonung handelt, die dann mit der russischen kontrastiert wird. Ein solches Vorgehen verringert womöglich die Angst vor Betonungsfehlern, da die gebrauchte Form nicht als generell falsch dargestellt wird. Letztendlich muss natürlich die richtige Betonung auswendig gelernt werden. Kontrastiv angelegte Übungen können aber im Anfangsunterricht

die Bewusstheit in diesem Bereich erhöhen. Die Erfahrung aus dem schulischen Russischunterricht zeigt, dass viele Lernende die Betonung anfangs selbst dann falsch machen, wenn sie einen Text vorlesen, der mit Betonungszeichen versehen ist. Eine bewusste Wahrnehmung bzw. ein Lenken der Aufmerksamkeit auf die Betonung und das richtige Erkennen und Wiedergeben stellt also eine erst zu erwerbende Fertigkeit dar. Zu diesem Thema existieren bereits etliche didaktische Hinweise und Ideen. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik kann eine Erweiterung bieten, denn zum Üben sind insbesondere Panslawismen, Internationalismen und Anglizismen geeignet.

Hören Sie die Audioaufnahme und markieren Sie den betonten Vokal:

Polnisch	Tschechisch	Russisch
<i>Sier<u>o</u>ta</i>	<i>sirotek</i>	<i>сиром<u>á</u> [s'irɐ'ta]</i>
<i>gramatyka</i>	<i>gramatika</i>	<i>грамматика</i>
<i>problem</i>	<i>problém</i>	<i>проблема</i>
<i>program</i>	<i>program</i>	<i>программа</i>

Tabelle 7: Aufgabenvorschlag zur Betonung

Wichtig ist natürlich, dass im Anschluss vor allem die Aussprache in der jeweiligen Zielsprache produktiv geübt wird.

Palatalisierung im Russischen und im Polnischen:

Im Tschechischen spielen palatalisierte Laute eine weniger große Rolle als im Polnischen und Russischen. In dieser Hinsicht ist die Aussprache des Tschechischen dem Deutschen ähnlicher und kann zur Bewusstmachung dieses Kontrastes beitragen, z. B. im Bereich von Verbindungen, denn hier entspricht die Aussprache mancher Russischlernenden zunächst eher der tschechischen oder polnischen, weil der palatalisierte Konsonant entweder gar nicht wahrgenommen wird oder nicht richtig reproduziert werden kann. Im Polnischen bereitet produktiv und rezeptiv häufig die Unterscheidung des palatalen Konsonanten „ć“ vom nichtpalatalen Konsonanten „cz“ Probleme. Zur Bewusstmachung der Unterschiede sind etwa diskriminative Hörübungen oder auch Ausspracheübungen denkbar, wobei sich viele Wörter noch durch weitere Merkmale als nur durch die Palatalitätsopposition unterscheiden, was zusätzliche Hinweise für die Lösung bietet.

Hören Sie die Audioaufnahme und markieren Sie mit den Zahlen 1-3, in welcher Reihenfolge Sie die Verben hören:

Polnisch	Tschechisch	Russisch
<i>jeść</i>	<i>jíst</i>	<i>есть (est‘)</i>
<i>chodzić</i>	<i>chodit</i>	<i>ходить (chodit‘)</i>
<i>kupić</i>	<i>koupit</i>	<i>купить (kupit‘)</i>
<i>brać</i>	<i>brát</i>	<i>брать (brat‘)</i>
<i>żeński</i>	<i>ženský</i>	<i>женский (ženskij)</i>

Tabelle 8: Aufgabenvorschlag zur Palatalisierung

In einem zweiten Schritt könnten die Studierenden gebeten werden, nacheinander jeweils ein Verb aus jeder Reihe kontrastiv auszusprechen, während es die Aufgabe der anderen ist, zu raten und mithilfe von hochgehaltenen Kärtchen abzustimmen, um welche der drei Sprachen es sich dabei handelt.

Kurze und lange Vokale im Tschechischen: Die Tatsache, dass die Länge von Vokalen im Tschechischen bedeutungsunterscheidend ist, erscheint den Lernenden zunächst kompliziert. Ohne in die Details zu gehen (offen/geschlossen, gespannt/ungespannt etc.) kann hier eine Bewusstmachung helfen, denn die Unterscheidung kurz/lang existiert auch im Englischen und im Deutschen und wird hier ebenfalls meistens graphisch gekennzeichnet.

Sprechen Sie die Beispiele aus. Wie wird in den einzelnen Sprachen die Länge von Vokalen gekennzeichnet?:

Englisch	Deutsch	Tschechisch
<i>beat – bit</i>	<i>bieten – bitten</i>	<i>být (sein)- byt (die Wohnung)²²</i>
<i>good - mood</i>	<i>die Muße – es muss</i>	<i>domů (nach Hause) – domu (des Hauses)</i>

Tabelle 9: Aufgabenvorschlag zu kurzen und langen Vokalen

Das Problem bei deutschsprachigen Tschechischlernenden ist häufig, dass sie nicht zwischen Betonung und Vokallänge differenzieren, also z. B. den langen Vokal betonen oder wegen der Initialbetonung die erste Silbe verlängern. Deshalb sind insbesondere mehrsilbige Wörter schwierig auszusprechen. Auch hier könnte ein Vergleich mit der deutschen Sprache helfen, in der es ebenfalls Wörter gibt, die eine Initialbetonung und einen darauffolgenden langen Vokal aufweisen, z. B. „**a**bholen“, „**dar**bieten“, „**mit**fühlen“, auch wenn die falsche Betonung hier nicht zu einem Bedeutungsunterschied führt.

²² Die tschechischen Beispiele wurden aus Kosta (2010) übernommen.

Schreibung und Lautung von „y“ im Polnischen und Russischen:

Das polnische „y“ ist in der Aussprache ein wenig kürzer und für Deutsche etwas leichter produzierbar als das russische „ы“. Im Tschechischen wird dagegen in der Aussprache gar nicht zwischen „y“ und „i“ unterschieden. In diesem Bereich könnten Diskriminationsübungen hilfreich für das Wahrnehmen und anschließende Erlernen der Aussprache sein. Im folgenden Beispiel, welches in Kombination mit einer Audioaufnahme präsentiert werden müsste, gibt es weitere Laute wie z. B. das offene/ geschlossene „o“, die in den Einzelsprachen unterschiedlich ausgesprochen werden.

Notieren Sie, in welcher Reihenfolge die Wörter zu hören sind (1., 2., 3.).

Beachten Sie, dass „y“ und „i“ im Tschechischen wie das deutsche „i“ ausgesprochen werden.

<i>Russisch</i>	-	<i>Tschechisch</i>	<i>Polnisch</i>	-	<i>Tschechisch</i>
<i>Добрый ()</i>		<i>dobrý ()</i>	<i>dobry ()</i>		<i>dobrý ()</i>
<i>старый ()</i>		<i>starý ()</i>	<i>stary ()</i>		<i>starý ()</i>
<i>высокий ()</i>		<i>vysoký ()</i>	<i>wysoki ()</i>		<i>vysoký ()</i>
<i>новый ()</i>		<i>nový ()</i>	<i>nowy ()</i>		<i>nový ()</i>
<i>весёлый ()</i>		<i>veselý ()</i>	<i>wesoly ()</i>		<i>veselý ()</i>
<i>глупый ()</i>		<i>hloupý ()</i>	<i>glupi ()</i>		<i>hloupý ()</i>

Tabelle 10: Aufgabenvorschlag zur Lautung von „ы“ und „y“

Ein spezielles orthographisches Problem im Russischen stellt die Tatsache dar, dass nach einigen Lauten „и“ geschrieben und „ы“ gesprochen wird. Im Polnischen existiert diese orthographische Regel nicht: „szyk – шик“, „szyć – шить“, „żyć – жить“. Auch dies ließe sich evtl. in einer mehrsprachigen Übung im Russischunterricht ausnutzen, wobei hier die unterschiedlichen Schriftsysteme evtl. eine Hürde darstellen.

Eine weitere Schwierigkeit, die mit dem Laut „y“ zu tun hat, ist die Tatsache, dass im Polnischen Konsonant-Vokal-Kombinationen wie „ri“, „ti“ oder „di“ entweder gar nicht oder nur in Fremdwörtern existieren. In diesem Bereich werden sehr häufig Fehler gemacht, nicht zuletzt durch negativen Transfer aus dem Deutschen und anderen Sprachen. Die tschechische Schreibung und Lautung dagegen ähnelt der deutschen. Deshalb könnte eine sinnvolle mehrsprachige Aufgabe zu dieser Regel für den Polnischunterricht folgendermaßen aussehen:

Auch in Bezug auf die orthographische Unterscheidung zwischen „u“ und „ó“ können die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass sie einige polnische Wörter schon aus anderen Sprachen kennen (z. B. Chor, Instrument, Musik) und dass insbesondere bei vorhandenen Vorkenntnissen Wörter aus anderen slawischen Sprachen helfen können, die richtige Schreibung zu benutzen (который=> który, пробова́л=> próbował, струны=> struny, некоторые => niektórzy, труд=> trud, etc.). Obwohl es auch in diesem Bereich sogenannte „falsche Freunde“ gibt.

Imperfektiver und perfektiver Aspekt in der Vergangenheit:

Der Aspekt als für Deutschsprachige komplexes grammatisches Phänomen, muss immer wieder geübt, gefestigt und bewusst gemacht werden. Er lässt sich aus eher grammatischer oder aus eher lexikalischer/ semantischer Perspektive betrachten. Dabei sollten zunächst die grundlegenden Aspektbedeutungen im Fokus stehen.

Bei der Einführung des Phänomens Aspekt lassen sich etliche vorgelernte Sprachen einbeziehen. Wenn man die gängigen Schulfremdsprachen betrachtet, hat wohl das Französische mit den Zeitformen der Vergangenheit „Imparfait“ und „Passé composé/ Passé simple“ die meiste Ähnlichkeit mit dem slawischen Aspektsystem (vgl. Krause, 1998). Das Englische weicht deutlich ab, lässt sich aber dennoch für Vergleiche heranziehen, da das Present Progressive mit der Endung „-ing“ einer der möglichen Bedeutungen des imperfektiven Aspektes nahe kommt. Es lassen sich also Übungen kreieren, in deren Rahmen verschiedene slawische Sprachen mit dem Englischen und dem Französischen verglichen werden²³. Solche Aktivitäten eignen sich m. E. vor allem zur Einführung dieser sprachlichen Phänomene. Über den Sprachvergleich soll ein grundsätzliches Verständnis der Aspektkategorie erreicht und falschen Vorstellungen (z. B. die, dass der slawische Aspekt etwas mit dem deutschen Perfekt und Imperfekt zu tun habe) entgegengewirkt werden. Geübt und gefestigt werden muss dann in der Zielsprache.

23 Obwohl Vergleiche zum Englischen umstritten sind. Nehls (1971, S.196) schreibt: „Die oft gezogene Parallele zwischen dem slawischen und dem englischen Aspekt stimmt nur insofern, als sowohl die englische Sprache als auch die slawischen Sprachen über die grammatische Kategorie des Aspekts verfügen“. Ich teile diese Auffassung nicht gänzlich, doch Vergleiche mit dem Französischen als vorgelernte Sprache erscheinen vielversprechender, da hier die Vergangenheitsformen tatsächlich eine hohe Übereinstimmung mit den slawischen Aspektsystemen erkennen lassen.

Ordnen Sie die Beispielsätze dem vollendeten bzw. dem unvollendeten Aspekt zu²⁴. Helfen Sie sich gegenseitig mit Ihren jeweiligen Sprachkenntnissen.

Klara četla tyto knihy.	Clara was reading these books.
Klara pročetla tyto knihy.	Clara lisait ces livres. Klara czytała te książki.
Clara read these books through.	Clara a lu ces livres (en entier).
Clara used to read these books.	Klara przeczytała te książki.
Клара читала эти книги.	Клара прочитала эти книги.

Tabelle 13: Aufgabenvorschlag zum Aspekt

Die folgende Übung ist auf die Bildung von Aspekten/ Aktionsarten durch Präfigierung fokussiert, also eher auf die Wortbildung. Hier zeigt sich, dass das Deutsche im Vergleich zu den slawischen Sprachen sehr ähnliche Strukturen aufweist, während andere Sprachen wie Englisch oder Französisch weniger häufig mit Präfigierung arbeiten. Eine Gegenüberstellung könnte besonders gewinnbringend für Lernende sein, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt haben.

Ordnen Sie den russischen Sätzen Übersetzungen in verschiedenen Sprachen zu. Markieren Sie dabei die Suffixe und Präfixe (d.h. Vor- und Nachsilben) und ihre Entsprechungen in den einzelnen Sprachen farbig.

Lösung:
a) АНТОН ушел. => Anton odszedł . => Anton ist weggegangen => Anton walked away .
b) АНТОН поехал => Anton pojechał . => Anton ist losgefahren => Anton left (by car).
c) Хочешь погулять? => Chcesz pospacerować ? => Willst du ein bisschen spazierengehen? => Do you want to go for a little walk?

Tabelle 14: Aufgabenvorschlag zur Aspektbildung durch Präfigierung

24 Bildquelle: <http://www.schulbilder.org/malvorlage-buch-i11433.html> (Letzter Zugriff 02.09.16)

Wortbildung:

Die hier betrachteten Slawinen weisen viele Ähnlichkeiten bezüglich der Wortbildungsprozesse (Präfigierung, Suffigierung, Derivation und Komposition) auf. Im nominalen Bereich gibt es v.a. bei den Suffixen zur Personenbezeichnung Parallelen – dies kann genutzt werden. Im folgenden Aufgabenbeispiel für Russischlernende geht es um polnische und russische Berufsbezeichnungen. Um die Lösungen zu finden, sind zum einen interkomprehensiv Erschließungsstrategien auf Textebene nötig, zum anderen soll die Aufmerksamkeit der Lernenden speziell auf das grammatische Phänomen „Suffixe bei Berufsbezeichnungen“ gelenkt werden. Es sollte darauf hingewiesen werden, dass in diesem Bereich keine hundertprozentige Übereinstimmung zwischen den slawischen Sprachen besteht, die Kenntnis wichtiger Suffixe aber dennoch eine deutliche Erweiterung der eigenen Erschließungsstrategien darstellt. Diese können sowohl in der Zielsprache (hier: Russisch) als auch in anderen Slawinen zum Einsatz kommen. Zudem soll die Aufgabe die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Problematik der Bildung von weiblichen Berufsbezeichnungen lenken, welche im Russischen in vielen Fällen möglich ist, aber eine abwertende Konnotation mit sich bringt.

1) aptekarz²⁵ Miły pan lub pani za ladą w aptece, sprzedaje ludziom leki na receptę.	2) nauczyciel Gdy stawia piątkę, bardzo się cieszy! Przykro mu bardzo, gdy stawia dwóję.	3) pisarz Jest ktoś, kto potrafi pisać piękne zdania i tworzyć z nich książki lub opowiadania.	4) dziennikarz Jeździ w różne miejsca, często podróżuje. Ważne informacje ludziom przekazuje.
5) sportowiec Zachwycamy się gdy skacze, pływa lub boksuje. Spróbuj zgadnąć kto na co dzień sportem się zajmuje.	6) ratownik Na plaży lub basenie wszystkich obserwuje. Bezpieczeństwa w wodzie uważnie pilnuje.	7) kierowca Gdy miejski autobus przejeżdża ulicą, możesz go zobaczyć - jest za kierownicą.	8) kontroler W autobusie i tramwaju podchodzi na chwilę. Sprawdza czy pasażerowie mają ważny bilet.

²⁵ Quellen: <http://rodzice.net/news/zagadki-dla-dzieci/zawody.php>,
<http://zagadkidladzieci.net/Zagadka-o-nauczycielu-913> (Letzter Zugriff am 18.8.16)

<p><i>a) Finden Sie die passende Übersetzung für jede Nummer (5 Substantive bleiben übrig, diese brauchen Sie für b) .</i></p> <p>__ журналист, __ писатель, __ начальник, __ водитель, __ спортсмен, __ спасатель, __ шофёр, __ водитель, __ контролёр, __ учитель, __ аптекарь, __ продавец, __ секретарь</p>
<p><i>b) Wie lauten die russ. Entsprechungen? Finden Sie jeweils ein passendes Substantiv aus a)</i> <i>- er => _____, - wiec => _____, - arz => _____, - ciel => _____, nik => _____</i></p>
<p><i>c) Finden Sie heraus, zu welchen der russischen Berufsbezeichnungen weibliche Formen gebräuchlich sind. Finden Sie auch ein Beispiel für das Polnische.</i></p>

Tabelle 15: Aufgabenvorschlag zu Suffixen der Personenbezeichnung

Pragmatische und soziokulturelle Besonderheiten:

In den von Behr (2005) herausgegebenen mehrsprachigen Kopiervorlagen wird m. E. ein grundsätzliches Problem von Aufgaben deutlich, die diesen Bereich abdecken sollen. Die Vorlagen, in denen es um „Namen und Anreden“ oder „Mimik und Gestik“ geht, verallgemeinern stark und nicht alle Hinweise sind zeitgemäß. Es ist davon die Rede, dass sich „der Russe“ oder „der Franzose“ generell so oder so verhalte, was der vielfältigen gesellschaftlichen Realität nicht gerecht wird. Nicht zuletzt perpetuiert der Arbeitsauftrag (ebd., S.41), beim nächstgelegenen Döner-Imbiss oder im Asiamarkt auf sprachliche Entdeckungstour zu gehen, stereotype Vorstellungen, denen zufolge Menschen mit türkischen, vietnamesischen o.ä. Sprachkenntnissen nur an Arbeitsplätzen mit geringem gesellschaftlichem Status anzutreffen sind. Diese Beispiele verdeutlichen, mit wie viel Fingerspitzengefühl vorgegangen werden muss, um statt Sprachenbewusstheit und interkultureller Kompetenz nicht etwas ganz anderes zu fördern.

Einfacher ist es, pragmatische Besonderheiten, also z. B. Sprechakte wie „bitten“, „danken“ oder „grüßen“ genauer unter die Lupe zu nehmen und in verschiedenen Sprachen miteinander zu vergleichen. In manchen Fällen lassen sich Unterschiede schon im Anfangsunterricht thematisieren: Während im Englischen „How are you?“ als „Hello!“ verstanden werden kann und nicht unbedingt eine Antwort erfordert, wird auf das russische „Как дела?“ durchaus eine Antwort erwartet, die in bestimmten Situationen recht ausführlich ausfallen darf.

Zwei häufig beschriebene, für die kommunikative Kompetenz wichtige und leicht umzusetzende Themen sind Anredeformen und höfliche Aufforderungen. In diesem Bereich

gibt es viele sprachspezifische Besonderheiten, die sich im Vergleich der slawischen Sprachen mit dem Deutschen und dem Englischen verdeutlichen lassen. Ein mögliches mehrsprachiges Aufgabenformat für Russischlernende wäre folgendes:

*Kreuzen Sie an: Welcher der beiden Sätze ist höflich bzw. angemessen und welcher nicht? Wie müssten die unhöflichen bzw. unangemessenen Sätze umformuliert werden?*²⁶

	höflich/ angemessen	Unhöflich/ unangemessen
1) Russ.: Госпожа учительница, я знаю правильный ответ! Tschech.: Paní profesorko, znám správnou odpověď! [Richtig wäre auf Russisch die Anrede mit Vor- und Vatersnamen ohne Berufsbezeichnung oder Titel.]	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
2) Russ.: Девушка, вы не могли бы разменять 50 рублей? Dt.: Fräulein, könnten Sie vielleicht 50 Rubel wechseln? [Die Anredeformen „Fräulein“, „junge Frau“/ „junger Mann“ haben eine ironische bis unhöfliche Konnotation.]	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
3) Russ.: Вы не закроете окно? Engl.: Couldn't you close the window? [Während die Verneinung in der Aufforderung im Russischen neutral bzw. höflich ist, wirkt sie im Englischen wie ein Vorwurf.]	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
4) Engl.: Mrs. Vanessa! Please, sit! Poln.: Pani Vanessa! Proszę usiąść! [Vorname und Mrs. ist im Englischen als Anredeform nicht gebräuchlich. Als höfliche Aufforderung wäre „Have a seat“ angemessen, „sit“ klingt wie ein Kommando.]	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
5) Russ.: Простите, вы можете мне подсказать, где находится вокзал? Engl.: Excuse me, can you tell me where the station is? [Die einfache Frage ohne Verneinung und/oder Konjunktiv wird im Russischen als nicht angemessen empfunden. Im Englischen dagegen stellt dies eine neutrale Variante dar.]	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

Tabelle 16: Aufgabenvorschlag zu höflichen Anredeformen und Aufforderungen

Ziel der Aufgabe ist es, die Gefahr des negativen Transfers von der einen in die andere Sprache aufzuzeigen und mögliche negative Folgen für die weitere Kommunikation zu reflektieren, d.h. die Bewusstheit in diesem Bereich zu erhöhen. Eine anschließende Reflexionsphase kann zur Weiterentwicklung der interkulturellen Kompetenz beitragen, indem herausgearbeitet wird, dass uns unser eigenes „nicht angemessenes“ oder „unhöfliches“ sprachliches Verhalten in der Fremdsprache häufig nicht bewusst ist.

²⁶ Die Beispiele sind teilweise aus folgendem Skript übernommen: https://tu-dresden.de/gsw/slk/slavistik/ressourcen/dateien/studium/unterrichtsmat/ws_06_07/InterKultVorl-Hoeflichkeit.pdf?lang=de (Letzter Zugriff am 17.08.16)

4.3.2.2 Aufgaben für Fortgeschrittene

Indeklinabilia im Polnischen, Russischen und Tschechischen:

In allen drei Sprachen gibt es Wörter, die nicht dekliniert werden. Häufig handelt es sich um Fremdwörter oder Abkürzungen. Allgemein lässt sich sagen, dass dieses Phänomen im Russischen am häufigsten ist. Im Tschechischen dagegen handelt es sich um wenige Ausnahmen (z. B. madam, faksimile, alibi). Die von mir erarbeitete kontrastive Übung ist wohl besonders gewinnbringend für slawische Erstsprachler_innen, die eine weitere Slawine lernen, sowie für Fremdsprachenlerner_innen, die bereits eine Slawine auf hohem Niveau beherrschen, da sie helfen kann, negativen Transfer zu vermeiden. Aber auch andere Lerner_innen können sich so bewusst machen, dass Indeklinabilia und viele weitere grammatische Phänomene in unterschiedlichen Slawinen gleichermaßen existieren, jedoch auf spezifische Weise funktionieren.

Markieren Sie in den drei Texten die Wörter farbig, die nicht dekliniert werden. In welcher Sprache sind es die meisten? Um welche Art von Wörtern handelt es sich hauptsächlich?

Tschechisch	Polnisch	Russisch
muzeum, n.	muzeum, n.	музей, m.
metro, n.	metro, n.	метро, n.
káva, f.	kawa, f.	кофе, m.
kavárna, f.	kawiarnia, f.	кафе,
atraktivní žena, f.	atrakcyjna kobieta, f.	симпатичная женщина, f.
centrum, n.	centrum, n.	центр, m.
kino, n.	kino, n.	кино, n.

Wczoraj byliśmy w **muzeum**. Pojechaliśmy tam **metrem**. Na początku wypiliśmy **kawę** w **kawiarni** a później poszliśmy do **muzeum** na wystawę. Naszym przewodnikiem była **atrakcyjna kobieta**. Wieczorem spacerowaliśmy po **centrum** miasta, potem byliśmy w **kinie**.

Вчера мы были в **музее**. Мы поехали туда на **метро**. Сначала мы выпили **кофе** в **кафе** и позже пошли в музей на выставку. Нашим гидом была **симпатичная женщина**. Вечером мы гуляли **по центру** города, а потом были в **кино**.

Včera jsme byli v **muzeu**. Jeli jsme tam **metrem**. Nejprve jsme si dali **kávu** v **kavárně** a potom jsme šli **do muzea** na výstavu. Naše průvodkyně byla **atraktivní žena**. Večer jsme se procházeli **centrem města**, potom jsme byli v **kině**.

Tabelle 17: Aufgabenvorschlag zu Indeklinabilia

Die Belebtheitskategorie im Polnischen, Russischen und Tschechischen:

In allen drei Sprachen gibt es die Kategorie der Belebtheit, wenn auch jeweils in leicht unterschiedlichen Ausprägungen. Die folgende vergleichende Übung ist für Lernende geeignet, die die Kasusformen und die Kategorie der Belebtheit in der zu lernenden Slawine bereits kennen und anwenden, aber nach wie vor gelegentlich Fehler machen. Die Übung kann diese Fehler „entschärfen“, indem aufgezeigt wird, dass falsche Formen in anderen Slawinen der Norm entsprechende Formen sein können, und so die Bewusstheit für die Belebtheitskategorie erweitern. Die Sprachen können im Rahmen der Übung auf mehreren Ebenen verglichen werden - so kann bspw. auch der Wegfall des Personalpronomens im Tschechischen und im Polnischen thematisiert werden. Unregelmäßige Formen (z. B. männlich personale Substantive, die auf einen weichen Konsonanten auslauten) habe ich in diesem Beispiel der Übersichtlichkeit halber außen vor gelassen.

Die Belebtheitskategorie im Akkusativ: Übersetzen Sie in Ihre Slawine. (Im Beispiel: Russisch). Markieren Sie farbig, in welchen Fällen für belebte Substantive die Regel Akkusativ = Genitiv gilt. Welche Unterschiede zu den anderen beiden slawischen Sprachen fallen Ihnen auf?

„wilk“ - „vlk“ – „волк“ (der Wolf)

	Tschechisch	Polnisch	Russisch
Singular	Vidím vlka	Widzę wilka.	Я вижу волка
Plural	Vidím vlky	Widzę wilki	Я вижу волков

„profesor“ - „profesor“ - „профессор“ (der Professor)

	Tschechisch	Polnisch	Russisch
Singular	Vidím profesora.	Widzę profesora	Я вижу профессора.
Plural	Vidím profesory.	Widzę profesorów.	Я вижу профессоров.

„balerina“ - „baletka“ - „балерина“ (die Balletttänzerin)

	Tschechisch	Polnisch	Russisch
Singular	Vidím baletku.	Widzę balerinę.	Я вижу балерину.
Plural	Vidím baletky.	Widzę baleriny.	Я вижу балерин.

Tabelle 18: Aufgabenvorschlag zur Belebtheitskategorie im Akkusativ

Ziel der Übung ist die Erkenntnis, dass im Russischen die Regel Akk. = Gen. für männlich-belebte Substantive im Singular und Plural sowie für weiblich-belebte im Plural gilt. Im Polnischen dagegen gilt die Regel für männlich-personale Substantive im Singular und Plural und für männlich-belebte, nicht-personale lediglich im Singular. Im Tschechischen bezieht sich die genannte Regel dagegen generell nur auf den Singular.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von den bisher sehr positiven Erfahrungen mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Angeboten in der Abteilung Slawische Sprachen des Sprachenzentrums der Humboldt-Universität wurden in dieser Arbeit Vorschläge für das weitere Arbeiten entwickelt. Dabei sollten Ergänzungsmöglichkeiten zu den interkomprehensiv ausgelegten Übungsformaten aufgezeigt werden. Bei der Aufgabenerstellung bin ich v.a. von Überlegungen zur komparativen Linguistik sowie von an Behr (2007, 2010) angelehnten Kriterien zum sprachenübergreifenden Unterrichten ausgegangen, um didaktisch sinnvolle Bereiche für den polnisch-russisch-tschechischen Sprachvergleich herauszuarbeiten und Aufgabenformate zu entwickeln, die die slawische Sprachbewusstheit und die Eigenaktivität der Lernenden fördern. Ich habe mich dabei v.a. auf den Bereich des sprachlichen Wissens konzentriert, weniger auf das soziokulturelle oder strategische Wissen.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden verschiedene Ansätze zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt und deren Mehrwert für den Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet. Individuelle Mehrsprachigkeit ist aus dieser Perspektive kein Problem, sondern eine Bereicherung. Im Mittelpunkt stehen die Wertschätzung aller Sprachen, der Einbezug bereits vorhandenen Sprachwissens und Sprachkönnens sowie die Förderung von Motivation und entdeckendem Lernen. Aufgaben zur metalinguistischen Reflexion werden dabei nicht aus dem Unterricht ausgeschlossen, sondern erfolgreiches Fremdsprachenlernen wird vielmehr als Zusammenspiel von implizitem Können und explizitem Wissen gesehen. Aus dieser Sichtweise eignen sich insbesondere mehrsprachige Aufgaben, um Sprachbewusstheit und metasprachliche Reflexion anzuregen.

Dabei zeigt sich neben dem großen Potential dieser Ansätze auch, dass noch etliche Wissenslücken bestehen - sowohl auf der Ebene der theoretischen Modelle als auch auf der Ebene der Praxis: Mit welchen Methoden und ab welchem Sprachniveau können mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze zur Förderung von Sprachbewusstheit zum Einsatz kommen? Welche sprachlichen Bereiche sollten im Mittelpunkt stehen? Welches Gewicht sollten solche Aktivitäten im Rahmen eines kommunikativen Unterrichts bekommen? Wie lassen sich auch bei der expliziten Reflexion über Sprache Prinzipien des entdeckenden Lernens und der Lernerautonomie umsetzen? Zu all diesen Fragen gibt es verschiedene Meinungen und Vorschläge, es fehlt jedoch an praxisnaher Forschung, die evaluiert, ob und wie die anvisierten Ziele tatsächlich erreicht werden können. Quetz (2004, S.187) bringt das Problem folgendermaßen auf den Punkt:

Ein erstes Postulat wäre also, dass die Theoriediskussion nicht als bereits erledigt betrachtet wird. Dazu kommt, dass die zur Theoriebildung nötigen empirischen Untersuchungen noch keineswegs verfügbar sind, mit deren Hilfe man die Evidenz des Konstrukts „Mehrsprachigkeit“ erhöhen könnte. [...] Bereits angelaufene Projekte zu einer Didaktik der Mehrsprachigkeit müssten evaluiert werden, ob sich die in sie gesetzten Erwartungen zumindest ansatzweise erfüllen.

Trotz dieser Unsicherheiten sind viele Wissenschaftler_innen vom Wert mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze überzeugt und bringen stichhaltige psycholinguistische, fachdidaktische und bildungspolitische Argumente für ihre Position vor. Um Lehrende zu überzeugen, braucht es aber v.a. konkrete Unterrichtsbeispiele, die diese sinnvoll in ihre Stunden einbinden können (ebd., S.188). In der vorliegenden Arbeit wurden solche konkreten Vorschläge erarbeitet. Der Schwerpunkt lag dabei auf drei slawischen Sprachen, wobei auch für die Bezugnahme auf vorgelesene Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch u.a.) sowie Erst- und Herkunftssprachen plädiert wurde, da all diese Sprachen für das mehrsprachige System der individuellen Lerner_innen relevant sind. Natürlich sollte dies in speziellen Phasen geschehen und die jeweilige Zielsprache sollte beim kommunikativen, inhaltsbezogenen Arbeiten weiterhin im Mittelpunkt stehen. Wenn es aber um bewusste Reflexion über Sprache geht, kann mehrsprachiges Arbeiten wertvolle Impulse geben.

Die hier vorgestellten Aufgabenformate sind nicht im Sinne eines abgeschlossenen didaktischen Konzeptes zu verstehen, sondern als eine Ideensammlung, die in der Praxis erprobt und in ein umfassendes Unterrichtskonzept eingebettet werden muss. Deshalb hoffe ich, dass einige meiner Ideen im Sprachenzentrum zum Einsatz kommen und dort modifiziert und weiterentwickelt werden.

Im Prinzip wäre ein ähnliches Vorgehen auch in den sprachpraktischen Veranstaltungen am Institut für Slawistik der Humboldt-Universität denkbar. Zybatow (2003, S.18) schreibt:

Given these developments, the university Slavic departments are also called upon to depart from the traditional philological approach and to see what contemporary and practical contribution they can make under the motto „Slavic languages for Europe“ [...]

Als „Vollslawistik“ umfasst das Sprachenangebot des Instituts deutlich mehr Sprachen als im Sprachenzentrum vertreten sind, v.a. im Bereich der Südslawistik, die in dieser Arbeit gar nicht berücksichtigt wurde. Ziel eines Slawistikstudiums ist es, spätestens in der Masterphase Kenntnisse in mehreren Slawinen zu erlangen. Tatsächlich gibt es am Institut viele Studierende, die entweder mehrere Slawinen lernen oder eine slawische Erst- bzw. Herkunftssprache sprechen und eine weitere Sprache studieren. Für künftige Russischlehrkräfte könnte es ebenfalls sinnvoll sein, Bekanntschaft mit anderen Slawinen zu machen, um besser auf die Herkunftssprachen der Schüler_innen eingehen zu können. Bisher

finden mehrsprachige Sprachvergleiche fast ausschließlich auf theoretischer Ebene in den sprachwissenschaftlichen Seminaren statt. Viele Studierende sehen es nicht als Chance oder Bereicherung an, wenn sie sich mit Studierenden anderer Slawinen im Rahmen eines sprachenübergreifenden linguistischen Seminars austauschen sollen, sondern eher als Zeitverschwendung. Vielleicht ließe sich die Motivation erhöhen, wenn bereits in den sprachpraktischen Veranstaltungen auf einem viel niedrigeren Niveau angesetzt würde, um eine erste Sensibilisierung für slawische Mehrsprachigkeit zu erreichen. Dies könnte sowohl im regulären Unterricht als auch im Rahmen spezieller Veranstaltungen erreicht werden.

Literaturverzeichnis

Angelov, A.G. (2011). (Re)forms in meaning: Reasons for the appearance of false friends among the slavic languages. In W. Pöckl, I. Ohnheiser, P. Sandrini (Hrsg.), *Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag* (S. 513-526). Frankfurt am Main: Peter Lang

Arntz, R. (2011). Polyglott dank EuroCom – das didaktische Potential der Interkomprehension. In W. Pöckl, I. Ohnheiser, P. Sandrini (Hrsg.), *Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag* (S. 471-481). Frankfurt am Main: Peter Lang

Behr, U. (2005) (Hrsg.). *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen/ Volk und Wissen

Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr

Behr, U. (2010). Zur Typologie von Übungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (S.107-116). Tübingen: Narr

Belke, G. (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Berger, T. (1998). Das Russische. In P. Rehder (Hrsg.), *Einführung in die slavischen Sprachen* (S. 49-88). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Berger, T. (2009). Anmerkungen zur Produktivität der tschechischen Iterativa. In L. Scholze & B. Wiemer (Hrsg.), *Von Zuständen, Dynamik und Veränderung bei Pygmäen und Giganten. Festschrift für Walter Breu zu seinem 60. Geburtstag* (S. 25-43). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer

Berthele, R., Colliander, P., Duke, J., Hufeisen, B., Lutjeharms, M., Marx, N., Möller, R., Zeevart, L. (2011). Zu den Grenzen des EuroCom-Konzeptes für EuroComGerm – Zwischenfazit. In W. Pöckl, I. Ohnheiser, P. Sandrini (Hrsg.), *Translation, Sprachvariation, Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag* (S. 484-498). Frankfurt am Main: Peter Lang

Bialystok, E., Craik, F., Klein, R. & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-30

Birnbaum, H. & Molas, J. (1998). Das Polnische. In P. Rehder (Hrsg.), *Einführung in die slavischen Sprachen* (pp. 144-164). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Brooks, P.J. & Kempe, V. (2013). Individual differences in adult foreign language learning: The mediating effect of metalinguistic awareness. *Memory & Cognition*, 41(2), 281-296

Diehl, E., Christensen, H., Leuenberger, S.J., Pelvat, U., Studer, T. (2000). *Grammatikunterricht: alles für der [sic!] Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge MA: MIT Press

Christ, H. (2008). Didaktik der Mehrsprachigkeit: Die Vision eines Sprachen und schulfächer übergreifenden Lernens. In F. Klippel, S. Doff, W. Hüllen (Hrsg.), *MAFF. Visions of Languages in Education* (S. 35-52). München: Langenscheidt

De Florio-Hansen, I. (2006). Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In H. Martinez & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen* (S. 27-36). Tübingen: Narr

Eichler, W. (2007). Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachdidaktik. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 32-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Fairclough, N. (Ed.). (1992). *Critical language awareness*. London: Harlow

Gagarina, N. (2003). The early verb development and demarcation of stages in three Russian-speaking children. In D. Bittner, W.U. Dressler & M. Kilani-Schoch (Hrsg.), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective* (S. 131-169). Berlin: Mouton de Gruyter

Groseva, M. (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 21-46). Tübingen: Stauffenberg

Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press

Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

Hawkins, E. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness*, 8 (3+4), 124-142

Heinz, C. & Kuße, H. (2015). *Slawischer Sprachvergleich für die Praxis*. München: Biblion Media

Heredia, R.R. (2008). Mental models of bilingual memory. In J. Altarriba & R.R. Heredia (Eds.), *An introduction to bilingualism. Principles and processes* (S. 39-64). New York: Taylor and Francis

- Hölscher, P. (1998). *Dil Dominosu. Sprachdomino zum Erlernen einfacher Redemittel in verschiedenen Sprachen*. München: ISB-BMW
- Hufeisen, B. (1998a). Individuelle und subjektive Lernerbewertungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie. *International Review of Applied Linguistics*, 36(2), 121–135
- Hufeisen, B. (1998b). L3 – Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen und B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169-183). Tübingen: Stauffenberg
- Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In N. Baumgärtner, C. Böttger, M. Motz, J. Probst (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 97-109
Verfügbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Hufeisen.pdf> [02.09.16]
- Hug, M. (2007). Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (pp.10-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Jakisch, J. (2015). *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- James, C. (1996). A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness*, 5(3+4), 138-48
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use; Exploring error analysis*. London: Longman
- James, C. & Garret, P. (1991). The scope of language awareness. In C. James & P. Garret (Eds.), *Language awareness in the classroom* (pp. 3-120). London und New York: Longman
- Jeßner, U. (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In B. Hufeisen und B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 149-158). Tübingen: Stauffenberg
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 15-56
- Keipert, H. (2005). Die große Ähnlichkeit der slavischen Sprachen als Stereotyp der Slavischen Philologie. In K. Berwanger & P. Kosta (Hrsg.), *Stereotyp und Geschichtsmythos in Kunst und Sprache. Die Kultur Ostmitteleuropas in Beiträgen zur Potsdamer Tagung, 16.-18.Januar 2003* (S. 39-49). Frankfurt am Main: Peter Lang

- Kemp, C. (2008). A pilot to investigate multilinguals' use of grammar learning strategies. In M. Gibson, B. Hufeisen, C. Personne (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (S. 51-60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Frankfurt am Main: Shaker Verlag
- Knapp, A. (2013). Still aware of language awareness? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42(1), 65-79
- Koban, D., Rothman, D. & Mavergames, C. (2008). The impact of multilingualism on low-intermediate learners' rate of progress in the English language. In M. Gibson, B. Hufeisen, C. Personne (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (S. 37-50). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Köberle, B. (1998). Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht. In B. Hufeisen und B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 89-109). Tübingen: Stauffenberg
- Königs, F.G. (2010). Müssen wir unsere Normvorstellungen ändern? Überlegungen zum Verhältnis von Mehrsprachigkeitsdidaktik und Normen für den Fremdsprachenunterricht. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (S. 29-42). Tübingen: Narr
- Kosta P. (2010). Kontrastive Analyse Tschechisch – Deutsch. In H.J. Krumm, Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch* (S.711-719). Berlin: DeGruyter
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press
- Krause, O. (1998). *Zur Bedeutung und Funktion der Kategorien des Verbalaspektes im Sprachvergleich*. Hannoversche Arbeitspapiere zur Linguistik, 4
Verfügbar unter https://www.germanistik.uni-hannover.de/fileadmin/deutsches_seminar/publikationen/HAL/hal-4.pdf [16.08.16]
- Marx, N. (2008). Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? In M. Gibson, B. Hufeisen, C. Personne (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren* (S. 135-150). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Mehlhorn (2011). Russisch und Mehrsprachigkeit. Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit* (S. 199-219). Tübingen: Stauffenberg
- Mehlhorn, G. (2013). Die Slawiniade – ein neues Format für sprachenübergreifendes Lernen im schulischen Kontext. *Die Neueren Sprachen. Jahrbuch des Gesamtverbandes moderne Fremdsprachen*, 4, Braunschweig: Diesterweg
- Mehlhorn, G. (2015). Multilingual sprachenbewusst – Slawiniade! *Praxis Fremdsprachenunterricht Russisch*, 4, 7-9

Mehlhorn, G. & Wahlicht, M. (2011). Mehrsprachigkeit im Russischunterricht aus Sicht der Lehrenden. In G. Mehlhorn & C. Heyer (Hrsg.), *Russisch und Mehrsprachigkeit* (S. 33-67). Tübingen: Stauffenberg

Meißner, F.-J. (2003). EuroComDidact: Learning and teaching plurilingual comprehension. In L.N. Zybatow (Hrsg.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation* (S. 33-48). Frankfurt am Main: Peter Lang

Meißner, F.-J. (2010). Empirisch geprüft: Interkomprehensionskompetenz, Vorwissen, Sprachenerlebnis, Lernerautonomisierung. In P. Doyé & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension* (S.193-224). Tübingen: Narr

Nehls, D. (1971). Kontrastive Anmerkungen – Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch – zur Expanded Form im Gegenwartsenglischen. In G. Nickel (Hrsg.), *Papers from the International Symposium on Applied Contrastive Linguistics* (S.175-200). Bielefeld: Cornelsen – Velhagen & Klasing

Quetz, J. (2004) Polyglott oder Kauderwelsch. In K.R. Bausch, F.G. Königs, H.J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 181-190). Tübingen: Narr

Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J. E., & Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 686-702.

Roberts, A.D. (2011). *The Role of metalinguistic awareness in the effective teaching of foreign languages*. Bern: Peter Lang

Sanz, C. (2013). Multilingualism and metalinguistic awareness. In C.A. Chapelle (Hrsg.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (S. 3933-3942), Oxford, UK: Wiley-Blackwell

Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olsheva, A. & Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr

Vingerhoets, G., Van Borsel, J., Tesink, C., van den Noort, M., Deblaere, K., Seurinck, R., Vandemaële, P., Achten, E. (2003). Multilingualism: an fMRI study. *Neuroimage*, 20(4), 2181-96

Vintr, J. (1998). Das Tschechische. In P. Rehder (Hrsg.), *Einführung in die slavischen Sprachen* (S. 194-213). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Weskamp, R. (2007). *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage

Wirtz, M. & Nachtigall, C. (1998). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil I*. Weinheim und München: Juventa Verlag

Wolff, D. (1993). Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen*, 92(6), 510-531

Zeldes, A. & Ghazwan, K. (2014). Das Arabische und das Hebräische. In Krifka, M., Blaszcak, J., Leßmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt, H. (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 135-174). Berlin: Springer

Zybatow, L.N. (2003). The foundations of EuroComSlav. In L.N. Zybatow (Hrsg.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation* (S. 17-31). Frankfurt am Main: Peter Lang

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Erschließbarer Grundwortschatz.....	23
Tabelle 2: Unterschiede beim Kulturwortschatz.....	24
Tabelle 3: Übersicht über Vergangenheitsformen.....	28
Tabelle 4: Wortstellung.....	28
Tabelle 5: Kontingenztafel: Tatsächliche Werte.....	35
Tabelle 6: Kontingenztafel: Erwartete Werte.....	35
Tabelle 7: Aufgabenvorschlag zur Betonung.....	44
Tabelle 8: Aufgabenvorschlag zur Palatalisierung.....	45
Tabelle 9: Aufgabenvorschlag zu kurzen und langen Vokalen.....	45
Tabelle 10: Aufgabenvorschlag zur Lautung von „ы“ und „у“.....	46
Tabelle 11: Aufgabenvorschlag zur Orthographie (и/у).....	47
Tabelle 12: Aufgabenvorschlag zur Schreibung der Dubletten rz/ž.....	47
Tabelle 13: Aufgabenvorschlag zum Aspekt.....	49
Tabelle 14: Aufgabenvorschlag zur Aspektbildung durch Präfigierung.....	49
Tabelle 15: Aufgabenvorschlag zu Suffixen der Personenbezeichnung.....	51
Tabelle 16: Aufgabenvorschlag zu höflichen Anredeformen und Aufforderungen.....	52
Tabelle 17: Aufgabenvorschlag zu Indeklinabilia.....	53
Tabelle 18: Aufgabenvorschlag zur Belebtheitskategorie im Akkusativ.....	54

Danksagung

Ich danke ganz herzlich Frau Dr. Heike Wapenhans, Frau Prof. Dr. Anka Bergmann und Frau Dr. phil. Christiane Roth für den Anstoß zu dieser Arbeit sowie für die Betreuung und (nicht zuletzt moralische) Unterstützung während des Schreibens. Darüber hinaus danke ich Frau Radka Krejci für die Möglichkeit zur Hospitation im Tschechisch-Kurs sowie Herrn Jan Conrad und Frau Denisa Lenertová für ihre Beratung zu den von mir nur sehr rudimentär beherrschten Sprachen Polnisch und Tschechisch. Außerdem danke ich meinen Kommiliton_innen, meinen Freunden und meiner Familie.

Anhang

Übersicht 1: Workshop-Aufgaben mit russischem Material:

	(Sprach-)material in russ. Sprache	Aktivität der Lernenden	Arbeitsform (in Aufgabenstell.)	Schwierigkeitsgrad
1)	Einzelwörter, von denen eines nicht zu den anderen passt, z. B. два - один - одинокий	Aufgrund semantischer/ grammatischer Kriterien (Wortart) den „Outsider“ finden	Einzelarbeit, eigenständige Überprüfung der Lösungen durch ein Lösungswort möglich, dass sich aus Anfangsbuchstaben ergibt	Einfach bis schwer (Lösung kann tlws. aufgrund fehlender landeskundlicher (z. B. Волга - Вена - Нева) oder lexikalischer Kenntnisse nicht gefunden werden (z. B. салатный))
2)	Bezeichnungen für Familienangehörige (<i>Polnisch, Russisch, Tschechisch</i>)	Russische Bezeichnungen ihren polnischen und tschechischen Entsprechungen zuordnen	Einzelarbeit	einfach (große Ähnlichkeit zu anderen Slawinen)
3)	Farben	Russ. Farbbezeichnung der jeweiligen dargestellten Farbe zuordnen	Einzelarbeit	einfach (große Ähnlichkeit zu anderen Slawinen)
4)	Glückwunschkarte	Die Wörter für „Geburtstag“, „Gesundheit“, „Glück“ und „Freude“ erschließen und vorgegebene Antworten ankreuzen	Einzelarbeit, eigenständige Überprüfung durch ein Lösungswort	einfach
5)	Russische Schreibschrift, Dankesbrief für eine Glückwunschkarte	In russischer Schreibschrift die Dankesworte abschreiben	Einzelarbeit	einfach
6)	Text über einen russischen Musiksender (nach Mehlhorn, 2014)	Detailverstehen: Konkrete Informationen aus dem Text suchen und die richtige Antwort ankreuzen (Ja/Nein)	Einzelarbeit	einfach (da viele Internationalismen, Aufgabe wurde von Mehlhorn (2014) für Schüler_innen entwickelt, die gar keine slaw. Sprache beherrschen)
7)	Witz: „Kindermund in der Straßenbahn“	Keine Aufgabenstellung	Keine Aufgabenstellung	Keine Zuordnung möglich
8)	Authentische Buchannotation eines Werkes von S. Eisenstein (in unvollständiger und tlws. falscher Transliteration)	Kurz zusammenfassen oder Notizen zu Person und Werk Eisensteins machen (Im Text hervorgehobene Adjektive erschließen.)	Partnerarbeit	schwer (gekennzeichnet durch Hinweis: „Dlja specialistov!“)

Übersicht 2: Workshop-Aufgaben mit polnischem Material:

	(Sprach-)material in polnischer Sprache	Aktivität der Lernenden	Arbeitsform (in Aufgabenstell.)	Schwierigkeitsgrad
1)	Getränkekarte eines Cafés	Detailinformationen erschließen, z.B. Preis eines Kaffees, welche Säfte angeboten werden etc.	Einzelarbeit	mittel (z. B. „sok pomidorowy“ wurde nicht von allen erschlossen, da keine Transferbase im Tschechischen existiert)
2)	Werbeplakate (nach Mehlhorn, 2015)	Erschließen, wofür geworben wird (Prepaid-Karten, Studium der Ethnologie etc.) und deutsche Begriffe aufschreiben	Einzelarbeit	einfach (aufgrund der vielen Internationalismen)
3)	Speisekarte eines Cafés	Erschließen von Detailinformationen, Austausch in der Gruppe über Übersetzung, persönliche Vorlieben und Kulturspezifika des Kaffee- oder Teegenusses	Einzelarbeit Gruppenarbeit (Teilaufgabe b)	mittel (da nicht nur aufgrund des Vorwissens, sondern auch aufgrund des Kontextes erschlossen werden soll, z. B. „ciasto dnia“)
4)	Fragen nach dem Weg, Bild einer Straße mit Beschriftungen (z. B. „bank“, „stacja benzynowa“)	Es sollen schriftlich Fragen anhand des Bildes beantwortet werden (Gdzie jest stacja benzynowa?), dann sollen zu zweit Dialoge gespielt werden.	Einzelarbeit Partnerarbeit	schwer (da die Aufgabe Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie Rezeption und Produktion umfasst)
5)	Zahlwörter	Polnische Zahlwörter der arabischen Ziffer zuordnen, die eigene Telefonnummer schreiben und aussprechen	Einzelarbeit	einfach (rezeptives Zuordnen) bis schwer (produktives Aussprechen ohne Vorkenntnisse)

Übersicht 3: Workshop-Aufgaben mit tschechischem Material:

	(Sprach-)material in tschech. Sprache	Aktivität der Lernenden	Arbeitsform (in Aufgabenstell.)	Schwierigkeitsgrad
1)	Stadtplan von Prag (nach Mehlhorn, 2015)	Drei geographische Bezeichnungen herausuchen, die erschließbar/ ins Deutsche übersetzbar sind	Einzelarbeit	einfach
2)	Visitenkarten (nach Mehlhorn, 2015)	Eine Visitenkarte aussuchen und Detailinformationen erschließen (Beruf etc.)	Einzelarbeit	einfach
3)	Speisekarte (nach Mehlhorn, 2015)	Detailinformationen erschließen (Preise, Überschriften etc.)	Einzelarbeit	einfach
4)	Kreuzworträtsel (nach Behr, 2005, Hrsg., <i>Russisch, Tschechisch</i>)	Zu russ. Substantiven die tschech. Entsprechungen suchen und Lösungen in das Kreuzworträtsel eintragen (zima, ulice, okno etc.).	Einzelarbeit, eigenständige Überprüfung durch Lösungswort	einfach
5)	Tschechische Zahlwörter	Tschechische Zahlwörter der Reihe nach verbinden, so dass sich das Bild eines Hauses ergibt	Einzelarbeit. Eigenständige Überprüfung möglich	einfach
6)	Bezeichnungen für Verkehrs- und Transportmittel	Die Bezeichnungen von Transportmitteln Bildern zuordnen (letadlo, auto, taxi, kolo etc.)	Einzelarbeit	mittel („vlak“ hat keine Entsprechung in den anderen Sprachen, „vrtulnik“ hat keine Transferbase im Polnischen)
7)	Preisübersicht U-Bahn-Tickets	Detailinformationen aus der Übersicht erschließen, z. B. wie viel die einzelnen Tickets kosten	Einzelarbeit	einfach

Fragebogen des Sprachenzentrums:

Abteilung Slawische Sprachen
Mehrsprachig und sprachenübergreifend: Polnisch – Russisch – Tschechisch

12. April 2016

Ihre Meinung ist uns wichtig!

Durch das Ausfüllen des Fragebogens helfen Sie uns unser Angebot zu verbessern.

1. Ich habe (Vor-)Kenntnisse in Polnisch, Russisch, Tschechisch oder anderen slawischen Sprachen auf einer der Niveaustufen des GER. Bitte ergänzen Sie ggf. und kreuzen Sie an.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Mutter-/Herkunfts- sprache
Polnisch							
Russisch							
Tschechisch							
...							
...							
...							

2. Der Kurs entsprach meinen Erwartungen. Bitte kreuzen Sie an.

trifft zu -----> trifft nicht zu			
1	2	3	4

3. Das hat mir gut gefallen:

4. Das hat mir nicht gefallen:

5. Meine Vorschläge und Bemerkungen:

Woher haben Sie von dem Kurs erfahren?

Vielen Dank! Bardzo dziękujemy! Большое спасибо! Moc děkujeme!

Sprachendomino

Cześć!	Entschuldigen Sie sich.	Prosím.	Sie treffen morgens eine Bekannte und begrüßen sie.
Простите./ Извините. <i>Prostíte./ Izviníte.</i>	Bitten Sie um etwas.	Доброе утро! <i>Dobroe utro!</i>	Sie bekommen ein Geschenk und bedanken sich.
Cholera!	Sie freuen sich: „Was für ein schönes Wetter!“	Děkuji moc!	Sie verabschieden sich.
Какая хорошая погода! <i>Kakaja chorošaja pogoda!</i>	Sie wünschen jemandem ein schönes Wochenende.	Na shledanou!	Sie wünschen jemandem schöne Ferien.
Hezký víkend!	Sie wünschen jemandem gute Besserung!	Miłych wakacji!	Eine Freundin niest und Sie sagen: „Gesundheit!“
Brzké uzdravení!	Sie wünschen jemandem gute Fahrt.	Na zdrowie!	Sie wünschen jemandem eine gute Nacht.
Szerokiej drogi!	Sie sagen: „Guten Appetit!“	Dobrou noc!	Sie rufen um Hilfe.
Smacznego!	Sie sagen einem Bekannten „Hallo“.	Помогите! <i>Pomogite!</i>	Sie fluchen: „So ein Mist!“

MEHRSPRACHIGER TANDEMBOGEN

Begrüßung und Kennenlernen

a) Falten Sie den Tandembogen, so dass Sie nur „Ihre“ Seite sehen können und führen Sie den Dialog 2 x.

PartnerIn A (Russisch)

PartnerIn B (Polnisch)

Begrüßen Sie Ihre/n Partner/in auf Russisch und stellen Sie sich vor. Fragen Sie ihn/ sie nach ihrem/ seinem Namen.	Привет, меня зовут [...]. Как тебя зовут? <i>Privjět, menjá zovút [...]. Kak tebjá zovút?</i>
Cześć! Mam na imię [...] / Nazywam się [...] [...] Jak się masz?	Begrüßen Sie ihre/n Partner/in auf Polnisch und stellen Sie sich vor. Fragen Sie, wie es Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner geht.
Sagen Sie auf Russisch: (Gut/schlecht). Und dir?	Хорошо/ плохо. А у тебя? <i>Chorośó/ plócho. A u tebjá?</i>
Wszystko w porządku. Skąd jesteś?	Sagen Sie auf Polnisch: Alles in Ordnung. Woher bist du?
Antworten Sie: Ich bin aus [Stadt/Land]. Und du?	Я из [...]. А ты? <i>Ja iz [...]. A ty?</i>
Jestem z [...]. Jak długo już uczysz się rosyjskiego?	Sagen Sie: Ich bin aus [Stadt/Land]. Wie lange lernst du schon Russisch?
Antworten Sie: Ich lerne schon [...] Jahr/e Russisch. Und wie lange lernst du schon Polnisch?	Я учу/изучаю русский язык уже [...] год/ года/ лет. А как долго ты уже учишь польский? <i>Ja učú/ izučáju rússkij jezyk užé [...] god/ góda/ let. A kak dólgo ty užé účiś pólskij?</i>
Uczę się polskiego już [...] rok/ lata/ lat.	Sagen Sie: Ich lerne schon [...] Jahr/e Polnisch.
Sagen Sie: Klasse. Ich interessiere mich auch für die polnische Sprache. Viel Erfolg!	Классно! Я тоже интересуюсь польским языком. Успехов!/Удачи! <i>Klássno! Ja tóże interesújus' pól'skim jazykóm. Uspéchov!/Udáči!</i>
Powodzenia! Do widzenia!	Sagen Sie auf Polnisch: Viel Erfolg! Auf Wiedersehen!
Sagen Sie auf Russisch: Auf Wiedersehen!	До свидания! Do svidanija!

b) Überlegen Sie gemeinsam: Was haben Sie sofort verstanden und was nicht?
Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten fallen Ihnen auf?

MEHRSPRACHIGER TANDEMBOGEN

Begrüßung und Kennenlernen

a) Falten Sie den Tandembogen, so dass Sie nur „Ihre“ Seite sehen können und führen Sie den Dialog 2 x.

Partner/in A (Russisch)

Partner/in B (Tschechisch)

Begrüßen Sie Ihre/n Partner/in auf Russisch und stellen Sie sich vor. Fragen Sie ihn/ sie nach ihrem/ seinem Namen.	Привет, меня зовут [...]. Как тебя зовут? <i>Privjět, menjá zovút [...]. Kak tebjá zovút?</i>
Jmenuji se [...] Jak se máš?	Begrüßen Sie ihre/n Partner/in auf Tschechisch und stellen Sie sich auf vor. Fragen Sie, wie es Ihrer Partnerin/ Ihrem Partner geht.
Sagen Sie auf Russisch: (Gut/schlecht). Und dir?	Хорошо/ плохо. А у тебя? <i>Chorošo/ plócho. A u tebjá?</i>
Dobře. Odkud jsi?	Sagen Sie auf Tschechisch: Gut. Woher bist du?
Antworten Sie: Ich bin aus [Stadt/Land]. Und du?	Я из [...]. А ты? <i>Ja iz [...]. A ty?</i>
Jsem z [...]. Jak dlouho už se učíš rusky?	Sagen Sie: Ich bin aus [Stadt/Land]. Wie lange lernst du schon Russisch?
Antworten Sie: Ich lerne schon [...] Jahr/e Russisch. Und wie lange lernst du schon Tschechisch?	Я учу/изучаю русский язык уже [...] год/ года/ лет. А как долго ты уже учишь чешский? <i>Ja učú/izučáju rússkij jazyk užé [...] god/ góda/ let. A kak dólgo ty užé účiš češskij?</i>
Učím se česky už [...] rok/ roky/ let.	Sagen Sie: Ich lerne schon [...] Jahr/e Tschechisch.
Sagen Sie: Klasse. Ich interessiere mich auch für die polnische Sprache. Viel Erfolg!	Классно! Я тоже интересуюсь чешским языком. Успехов!/Удачи! <i>Klássno! Ja tóže interesújus' češskijm jazykóm. Uspéchov!/Udáči!</i>
Mnoho úspěchů! Na shledanou!	Sagen Sie auf Polnisch: Viel Erfolg! Auf Wiedersehen!
Sagen Sie auf Russisch: Auf Wiedersehen!	До свидания! Do svidanija!

b) Überlegen Sie gemeinsam: Was haben Sie sofort verstanden und was nicht?
Welche Unterschiede und Ähnlichkeiten fallen Ihnen auf?

„Falsche Freunde“

vůně - благоухание
(*blagouchanie*)

вонь - smrad
(*von'*)



Quelle: <http://funnybooks.cz>

1.) Ergänzen Sie die Tabelle mit den folgenden Wörtern:

EA

a) ~~smrad~~ b) vůně c) woń/ zapach d) smród/ fetor e) запах(zapach) f) aromat g) zápach
h) вонь(*von'*)/ смрад(*smrad*)/ зловоние(*zlovonie*) i) аромат(*aromat*)/
благоухание(*blagouchanie*)

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Geruch (neutral)	woń/ zapach	zápach	запах
Gestank (negativ)	Smród/ fetor	smrad	Вонь/ смрад/ зловоние
Duft (positiv)	aromat	vůně	аромат, благоухание

2.) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Studierenden, die eine andere Slawine lernen, und tauschen Sie sich über Ähnlichkeiten und Unterschiede aus.

GA

3.) An welches romanische Schimpfwort erinnert Sie evtl. „smrad/smród“, wenn Sie sich das „s“ wegdenken?

EA

Mierda! Merda! Merde !

4.) Finden Sie mit Hilfe eines Wörterbuchs weitere Wörter in „Ihrer“ slawischen Sprache, die sich von den tschechischen Wörtern „vůně“, „smrad“ und „zápach“ ableiten lassen (Adjektive, Verben, Nomen etc.):

EA

voňavka f (Tschechisch: das Parfüm), voňavý/ vonny(duftend), vonět (riechen, duften)
smradlavý (stinkend), páchnout, smrdět (stinken)

wonieć (duften, riechen), wonny (duftend, wohlriechend), śmierdzieć (stinken), śmierdzący (stinkend)

вонючий (stinkend), вонять (stinken), смердеть (Gestank), смердящий, смрадный (stinkend), смердеть (stinken) – oft ironisch oder veraltet, manchmal als Schimpfwort, aber dann eher „вонять“

5.) Versuchen Sie, in „Ihre“ Slawine/n zu übersetzen: „Geld stinkt nicht“. Vergleichen Sie mit Studierenden, die eine andere Slawine lernen.

**EA
GA**

Pieniądze nie śmierdzą. - Деньги не пахнут. - Peníze nesmrdí.

„Falsche Freunde“**kráska - красавица**
(*krasavica*)**краска - barva**
(*kraska*)Quelle: <http://funnybooks.cz>

1.) Ergänzen Sie die Tabelle mit den Wörtern: **a) kráska, krasavice b) barva c) farba** **EA**
d) krasawica c) czerwony d) красавица (krasavica) e) красота (krasota) f) krása g) krasa
h) красный (krasny) i) malovat j) červený k) красить (krasit') l) malować m) краска (kraska)

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Die schöne Frau	krasawica	kráska, krasavice	красавица
Die Schönheit	krasa	krása	красота
Die Farbe (z. B. zum Streichen)	farba	barva	краска
rot	czerwony	červený	красный
malen / streichen	malować	malovat	красить

2.) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit Studierenden, die eine andere Slawine lernen, und tauschen Sie sich über Ähnlichkeiten und Unterschiede aus. **GA**

3.) Versuchen Sie, die Bedeutung der fettgedruckten Wörter zu erschließen: **EA**

Tschechisch: „Velikonoční **kraslice** je prázdné malované vejce“.

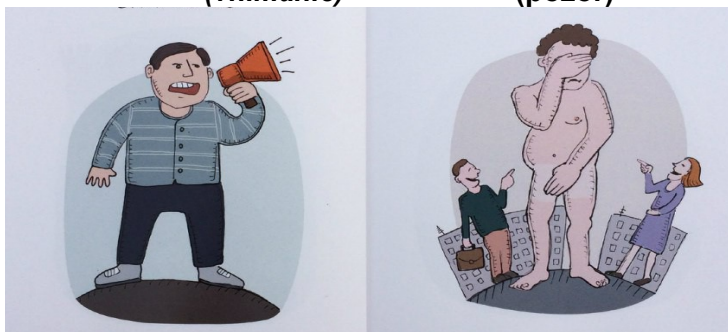
Polnisch: „**Krasnale ogrodowe** to gipsowe lub plastikowe figurki pomalowane jaskrawymi kolorowymi farbami. Moda na tego rodzaju ozdoby szczególnie popularna jest w Niemczech“.

Russisch: „**Krasnucha** – epidemičeskoe virusnoe zaboľevanie s inkubacionnym periodom okolo 15-24 dnej. Eto obyčno neopasnoe zaboľevanie, zatragivajuščee v osnovnom detej“.

4.) Übersetzen Sie in die drei Slawinen: „Mit roten Farben – malt – die schöne Frau“ **EA**

Красными красками красит красавица.	Czerwonymi farbami maluje krasawica.	Červenými barvami maluje krasavice.
-------------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------

Auf Russisch ergibt sich ein Zungenbrecher!

„Falsche Freunde“**pozor - внимание**
(*vnimanie*)**позор - hanba**
(*pozor*)Quelle: <http://funnybooks.cz>

1.) Ergänzen Sie die Tabelle und ordnen Sie folgende polnische Wörter zu:
 „wstyd“, „hanba“, „uwaga“

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Aufmerksamkeit, Achtung	uwaga	pozor	внимание
Schande	wstyd, hanba	hanba	позор

2.) Füllen Sie die Tabelle mit den Wörtern: *zrak, wzrok, źrenica, зрачок(zračok), zorný uhel, widz, pohled, зритель(zritel'), dalekozraký, дальнoзоркий(dalnozorkij), зрение(zrenie), kąt widzenia*

Deutsch	Polnisch	Tschechisch	Russisch
Sehkraft	wzrok	zrak	зрение
Blick	wzrok	pohled	Взгляд (vzgljad)
Pupille	źrenica	zornice f.	Зрачок
Blickwinkel	kąt widzenia	zorný uhel	точка зрения (točka zrenija)
Zuschauer	widz	divák	зритель
weitsichtig (med.)	dalekowzroczny	dalekozraký	дальнoзоркий

3.) Notieren Sie die slawischen Wurzeln mit der Kernbedeutung „sehen“ aus der Tabelle. Überlegen Sie: Welchen Zusammenhang gibt es auf der Ebene der Bedeutung zu „pozor/ позор“ aus Aufgabe 1.) ?

--

4.) Übersetzen Sie aus den drei Slawinen:

Pokazałem przykład tego, że pozornie niemożliwe jest możliwe.	Pravý džentlmen je pozorný .	Какой позор ! Российским учителям несколько месяцев не платят зарплату. (Kakoj pozor! Rossijskim učitel'jam neskol'ko mesjacev ne platjat zarplatu).
----------------------------------------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------